Carmen-Maria Mecu

EU, PROFESOR?!
EU? ... PROFESOR!

Introducere în psihologia educației

EDITURA ARHIEPISCOPIEI ROMANO-CATOLICE
BUCUREȘTI, 2003

Cuvînt înainte

Am conceput această carte spre a servi studenților în litere care aspiră la o carieră de profesor. Aceasta explică ponderea acordată *dezvoltării limbajului – cu implicațiile sale educaționale – receptării și producerii textelor, comunicării.*

Am intenționat să asigur asimilarea conceptelor de bază care să permită ulterior înțelegerea metodicii predării unei limbi, precum și înțelegerea conținuturilor cursurilor de specializare postuniversitară în probleme actuale ale educației: inteligențe multiple, inteligență emoțională, învățare prin cooperare, învățare creativă, învățare prin experiență, gîndire critică, formare socio-morală, proiectare și evaluare a învățării etc.

Pentru a asigura o bună înțelegere, am pus în evidență *cuvinte-cheie*, am conceput un *dicționar* de termeni esențiali și am sugerat *aplicații* ale teoriei prezentate – fie la sfîrșitul unui capitol mai întins, fie la sfîrșitul unui grup de capitole interdependente.

Am recomandat – de asemenea – lucrări ce pot fi consultate, fie în limba română, fie în alte limbi, cu speranța că cititorii mei vor dori să aprofundeze unele dintre problemele care li se par – din perspectiva domniilor lor – mai utile ori mai interesante.

Lucrarea pune la îndemîna cititorului instrumente de observare ori de prelucrare a informației: fișe de observare a comportamentelor a două persoane aflate în relație, hărți și diagrame conceptuale. Ea conține de asemenea exemple de activități de învățare prin experiență, precum și sugestii de prelucrare experiențială a informației dintr-un curs sau dintr-un capitol de carte, lucru ce asigură o învățare activă, de profunzime.

Această *Introducere în psihologia educației* poate fi utilă – în egală măsură – profesorilor care predau limba română ori limbi străine, studenților în psihologie interesați de problemele educației umaniste, precum și altor categorii de intelectuali pe care îi preocupă problemele școlii și ale școlarilor.

Am scris această carte pentru că sînt un om de școală, urmaș al unor oameni de școală. Înainte de a fi universitar, am fost profesor gradul I, apoi cercetător în psihologia literaturii. Așadar, am selectat și am prezentat conținuturi a căror utilitate o pot garanta cu întreaga mea experiență.

Autoarea

Cuvînt înainte

Am conceput această carte spre a servi studenţilor în litere care aspiră la o carieră de profesor. Aceasta explică ponderea acordată *dezvoltării limbajului – cu implicaţiile sale educaţionale – receptării şi producerii textelor, comunicării.*

Am intenţionat să asigur asimilarea conceptelor de bază care să permită ulterior înţelegerea metodicii predării unei limbi, precum şi înţelegerea conţinuturilor cursurilor de specializare postuniversitară în probleme actuale ale educaţiei: inteligenţe multiple, inteligenţă emoţională, învăţare prin cooperare, învăţare creativă, învăţare prin experienţă, gîndire critică, formare socio-morală, proiectare şi evaluare a învăţării etc.

Pentru a asigura o bună înţelegere, am pus în evidenţă *cuvinte-cheie*, am conceput un *dicţionar* de termeni esenţiali şi am sugerat *aplicaţii* ale teoriei prezentate – fie la sfîrşitul unui capitol mai întins, fie la sfîrşitul unui grup de capitole interdependente.

Am recomandat – de asemenea – lucrări ce pot fi consultate, fie în limba română, fie în alte limbi, cu speranţa că cititorii mei vor dori să aprofundeze unele dintre problemele care li se par – din perspectiva domniilor lor – mai utile ori mai interesante.

Lucrarea pune la îndemîna cititorului instrumente de observare ori de prelucrare a informaţiei: fişe de observare a comportamentelor a două persoane aflate în relaţie, hărţi şi diagrame conceptuale. Ea conţine de asemenea exemple de activităţi de învăţare prin experienţă, precum şi sugestii de prelucrare experienţială a informaţiei dintr-un curs sau dintr-un capitol de carte, lucru ce asigură o învăţare activă, de profunzime.

Această *Introducere în psihologia educaţiei* poate fi utilă – în egală măsură – profesorilor care predau limba română ori limbi străine, studenţilor în psihologie interesaţi de problemele educaţiei umaniste, precum şi altor categorii de intelectuali pe care îi preocupă problemele şcolii şi ale şcolarilor.

Am scris această carte pentru că sînt un om de şcoală, urmaş al unor oameni de şcoală. Înainte de a fi universitar, am fost profesor gradul I, apoi cercetător în psihologia literaturii. Aşadar, am selectat şi am prezentat conţinuturi a căror utilitate o pot garanta cu întreaga mea experienţă.

Autoarea

Listă de abrevieri şi de semne

n.n. = nota noastră (adică a mea, a autoarei)
s.n. = sublinierea noastră (adică a mea, a autoarei)
Op. cit. = opera citată (indicată în paranteza din interiorul lucrării prin anul apariţiei ori prin autor şi anul apariţiei)
p. = pagina
≈ = aproximativ
apud = după
ex. = exemplu
P.C. = Publishing Company
E.D.P. = Editura Didactică şi Pedagogică
colab. = colaboratori
Eds. = editori
Ed. = editura, editor
v. = vezi
v. *supra* = vezi deasupra
v. *infra* = vezi dedesubt
vs = *versus*
trad. = traducere

Partea I

Dezvoltare, implicații pentru învățare

Concepte – cheie. Relația ereditate-mediu, implicații pentru învățare

Dezvoltarea omului reprezintă un ansamblu de transformări cu valențe de adaptare la mediu. Cînd vorbim de *creştere* ne referim la transformările fizice. Dezvoltarea presupune însă şi transformări în plan *psihologic*, *psihosocial* (al relațiilor cu semenii) şi *spiritual* (al evoluției conştiinței religioase). *Maturizarea* se referă la transformări relativ independente de mediu (stimulii din mediu au doar rostul de a pune în mişcare mecanisme programate ereditar). *Învățarea* se referă la transformări ale conduitelor datorate experienței pe care cineva o acumulează în interacțiunea sa cu mediul natural sau uman. Dezvoltarea este un proces, aşadar va avea faze, sau *stadii*, care descriu transformările corespunzătoare diferitelor intervale de vîrstă. Aici se impune o precizare: un stadiu circumscrie caracteristicile de vîrstă ale unei persoane medii „statistice". În realitate, ne confruntăm şi cu *precocități* ori cu *dezvoltări tardive* (J. W. Lorton, E. L. Lorton, 1984).

Există *perioade sensibile* ale dezvoltării, cînd aceasta se poate produce mai rapid pentru anumite caracteristici. S-a descoperit că există gene care sensibilizează astfel organismul (N. Hayes, S. Orrell, 1993). Lorenz, în 1937, vorbea de *perioade critice* şi de fenomenul *imprinting* (imprimare) (N. Hayes, S. Orrell, *Op. cit.*) în lumea animală. El observă că bobocii de gîscă, imediat după ieşirea din ou, au o crescută capacitate de ataşare față de o figură mai mare, în mişcare. În lumea naturală ea ar fi mama-gîscă. În laborator, bobocii îl urmau fidel pe Lorenz, el constituind singura posibilitate pe care mediul le-o oferea, la momentul potrivit. J. M. Lacan, în *Studiul oglinzii* (1966), vorbeşte despre nevoia porumbelului de a-şi vedea un semen pentru ca maturizarea sa sexuală să se producă.

Dezvoltarea umană presupune şi ea astfel de perioade în care stimulări adecvate produc salturi. Un prim exemplu ar fi nevoia de o bună nutriție a mamei (şi a copilului) pentru dezvoltarea normală a creierului copilului, în ultimele perioade ale vieții intrauterine şi imediat după naştere (Yoshioka şi colab., 1995, *apud* G. R. Lefrançois, 2000). Un al doilea exemplu ar fi cel referitor la achiziția limbilor (una sau mai multe simultan), care se face cu mai mare uşurință în pruncie şi în pre-şcolaritate (G.R. Lefrançois, *Op. cit.*).

Dezvoltarea se produce prin conlucrarea (interacțiunea) *eredității* (a dotării genetice) pe de o parte, şi a *mediului*, pe de alta. Două atitudini extreme se conciliază în acest principiu interacționist. Concilierea este posibilă întrucît cercetările furnizează argumente atît în favoarea „naturii"

(*nature*) pe care ne-o dă ereditatea cît şi în favoarea experienţei (*nurture*) pe care ne-o permite sau oferă mediul.

Argumente de cercetare ştiinţifică în favoarea eredităţii ori a mediului sînt furnizate de studiile asupra *gemenilor monozigoţi* şi *a gemenilor dizigoţi*. Rezultatele la testele de inteligenţă ale gemenilor monozigoţi sînt semnificativ mai apropiate decît cele ale gemenilor dizigoţi. În acelaşi sens, rezultatele gemenilor monozigoţi corelează mai puţin cu cele ale fraţilor lor. În favoarea aportului mediului se poate aduce argumentul că aceleaşi rezultate ale testelor de inteligenţă diferă semnificativ dacă gemenii monozigoţi au fost crescuţi în familii şi în medii neasemănătoare.

Studiile asupra inteligenţei copiilor adoptaţi relevă efectul interacţiunii ereditate – mediu. Copii adoptaţi sînt comparaţi cu părinţii adoptivi pe de o parte şi cu mamele biologice pe de alta. Rezultatul? Ei au un scor al inteligenţei mai apropiat de cel al mamei biologice (cu care au comună ereditatea, genele) decît de cel al părinţilor adoptivi, cu care au comun acelaşi mediu. Dacă se compară însă această apropiere de scor (corelaţie) cu cea dintre părinţii adoptivi de mai sus şi copiii naturali ai acestora, se observă că – atunci cînd coincid zestrea genetică şi mediul – apropierea de scor intelectual este semnificativ mai mare (Lefrançois, *Op. cit.*)

S-ar părea că experienţa interacţiunilor organism – mediu este memorată genetic. Dotarea ereditară corespunde valenţelor şi permisiunilor mediului, aşa cum rezultă din cercetări de orientare fenomenologico - cognitivistă (U. Neisser, 1992). Un exemplu este cel referitor la echipamentul perceptiv al nou-născutului: dacă pruncul vede venind spre el un obiect opac, compact, îşi retrage capul; dacă de el se apropie o suprafaţă cu o spărtură de mărimea capului, el nu se fereşte. El are aşadar un mecanism perceptiv ereditar care-l ajută să vină în întîmpinarea „permisiunilor" mediului: deschiderea (spărtura) „permite" explorarea şi nu favorizează coliziunea.

Rămîne să trecem în revistă un ultim concept: cel al *contextului* sau al *nişei de dezvoltare* (G.R. Lefrançois, *Op. cit.*, p. 39; P. R. Dasen 1998, p. 210-216). În sinteză, este vorba despre faptul că omul se dezvoltă într-un mediu fizic şi social anume, într-o familie cu anumite *reprezentări asupra educaţiei* şi cu anumite *reprezentări sociale* (despre mediul social larg: grup profesional, etnic, rasă, categorie socială etc.), vine în contact cu anumite practici educative, are anumite experienţe provenite din educaţie (în familie, în şcoală, în mediu), face parte dintr-o generaţie (*cohortă*) despre care el însuşi îşi construieşte nişte reprezentări identitare, este contemporan cu sau

participă la anumite evenimente istorice ale timpului său. Toate acestea contribuie la evoluţia sa împreună cu dotarea naturală.

Dat fiind „receptorul ţintă" al acestei lucrări, mi se pare potrivit să mă opresc în finalul acestei introduceri asupra unei dispute celebre cu privire la dezvoltarea limbajului, purtată între N. Chomsky şi J. Piaget (1988). Disputa se duce între doi partizani ai eredităţii, dar pe o schemă a contradicţiei: ereditate specifică *vs* ereditate nespecifică. N. Chomsky postulează şi argumentează cu date din teritoriul lingvisticii că există o ereditate specifică, adică un *organ al limbajului* cu acelaşi tip de statut pe care îl au inima, ficatul, mîna. Creierul se naşte cu el, dar pentru actualizarea funcţională deplină a sa, adică pentru încheierea procesului de maturizare, acest organ are nevoie de stimulări adecvate, în *perioade critice* prescrise ereditar. J. Piaget – iniţiatorul şcolii *constructivismului genetic* - se situează la polul opus, considerînd că nu se moştenesc comportamente specifice, ci doar o disponibilitate de a produce comportamente. Mai concret, J. Piaget vorbea despre dezvoltarea unei *funcţii semiotice* (creatoare de semne şi simboluri) de reprezentare a realităţii (începînd cu imitaţia în prezenţa ori în absenţa modelului, deci *în act* şi sfîrşind cu gîndirea verbală şi limbajul interior). Aşadar, dezvoltarea limbajului non-verbal şi verbal ar depinde de dezvoltarea inteligenţei, funcţia semiotică guvernîndu-le, reglîndu-le pe amîndouă.

Aspectul *constructivist* este dat de postularea unei *învăţări în sens larg*, în care copilul *asimilează* informaţia din mediu folosindu-şi structurile *cognitive*, formele minţii pe care le are la un moment dat.

Totodată – ca urmare a prelucrării informaţiei dintr-un mediu inevitabil structurat - urmează *acomodarea*, modificarea formelor interne de cunoaştere, adică re-organizarea şi re-echilibrarea structurilor de cunoaştere ale minţii copilului. Această învăţare presupune activismul spontan al copilului (acţiunea cu obiectele din mediu, experienţe) dar şi reglarea prin ceasul ereditar. Dezvoltarea – construct reglat genetic – nu poate fi grăbită arbitrar, prin *învăţare în sens strict*, de tip şcolar, care presupune dirijarea de către adult, prin sarcini de învăţare şi explicaţii specifice.

Cercetări mai noi asupra dezvoltării limbajului arată că există o mare *plasticitate* a creierului care se manifestă în afara perioadelor sensibile, ceea ce ar contrazice teoria lui Chomsky: copii cu tulburări de limbaj între 5-10 ani, beneficiază de antrenament (învăţare!), îmbunătăţindu-şi rapid performanţa (Tallal, 1996, apud. Mahler, Pallier şi Christophe, 1998). Mai mult chiar, Vargha-Kahdem şi colab. (în 1996, apud. Mahler, Pallier şi Christophe, *Op. cit.*) descriu cazul unui copil de nouă ani, care a început să

învețe limbajul la această vîrstă, cînd i-a fost îndepărtată emisfera stîngă bolnavă. El se baza pe abilitățile emisferei drepte, deși emisfera stîngă este considerată a fi sediul „organului" verbal. Mahler, Pallier și Christophe își prezintă propriile rezultate de cercetare, și propriile interpretări, care arată că există întotdeauna o specializare cerebrală, o *constrîngere* ereditară cu privire atît la zonele cît și la momentele temporale care facilitează învățarea limbajului. Primul grup de argumente experimentale arată că cei care ascultă o limbă străină înlocuiesc sunetele pentru ei noi cu altele proprii limbii lor (aud prin filtrul propriei limbi). Chiar bilingualii foarte buni par să aibă o limbă dominantă, ca și cum sistemul perceptiv al sunetelor este format printr-o experiență lingvistică precoce și devine *relativ* rigid după această experiență. Ca și cum un loc disponibil a fost majoritar ocupat de o limbă, permițînd cu greu ca o alta să penetreze aceleași zone cerebrale.

Al doilea grup de argumente se referă la reprezentările corticale ale vorbirii la bilingualii mai mult sau mai puțin competenți în cea de-a doua limbă. Locurile unde este reprezentată vorbirea diferă de la individ la individ pentru a doua limbă, în timp ce pentru prima nu se înregistrează diferențe. Mai mult decît atît, cu cît a doua limbă este mai slab însușită cu atît dă dovadă creierul de mai mare plasticitate, în sensul că zonele cerebrale activate pentru a înțelege vorbirea diferă și mai mult de la individ la individ.

- Existența *perioadelor sensibile* ale dezvoltării are certe implicații privind organizarea învățării:
- Este bine ca educatorii să poată provoca la cei educați experiențe relevante, în perioadele de transformare rapidă. Un exemplu ar putea fi programele pentru preșcolarii defavorizați, prin care li se oferă acestora un mediu stimulativ (resurse umane și materiale, sarcini adecvate) într-o perioadă în care – genetic vorbind – sînt posibile acumulări/ transformări rapide sub aspect cognitiv (Lefrançois, *Op. cit.*, p. 47).

Aici merită să mă opresc pentru a face un comentariu. Potrivit simțului comun, munca în grădiniță pare a fi simplă, cei care lucrează aici avînd un statut scăzut în comparație cu alte categorii de cadre didactice. În fapt, este o muncă de mare responsabilitate, care cere finețe și originalitate de gîndire, o formare psihopedagogică serioasă și continuă, asistență de specialitate și o bază materială adecvată. Altfel, ceea ce clădim ulterior seamănă cu un splendid edificiu neprotejat seismic.

- Este de dorit ca școala să fie făcută atractivă și semnificativă din perspectiva nevoilor copilului *înainte* ca acesta să dea semne de abandon școlar (Srebnik și Elias, în 1993, *apud* Lefrançois, *Op. cit.*, p. 47). Aș adăuga aici că așa cum adolescentul preocupat de conceptul de sine este mai receptiv la problemele de psihologie a personalității decît la cele abstracte, puse de

psihologia generală, în aceeași măsură, preocupat fiind de imaginea pe care ceilalți o au despre sine, precum și de propria exprimare, el ar fi mai atras de problemele comunicării prin literatură decît de cele ale istoriei literare.

Dicționar

Genotip	=	fondul genetic pe care un organism îl are, ca reprezentant al unei specii
Fenotip	=	manifestarea genotipului în condiții concrete de viață (incluzînd și modificările produse de mediu asupra caracterelor ereditare)
Gemeni monozigoți	=	gemeni proveniți din același ovul
Gemeni dizigoți	=	gemeni proveniți din ovule diferite
Cohortă	=	un grup de indivizi născuți în aceeași perioadă de timp (spre ex.: „a anilor 60", „a anilor 80", „a anilor 90", "a anilor 2000)
Orientare fenomenologică	=	(aici) orientare care pune accent pe interdependența subiect al cunoașterii – obiect al cunoașterii, ori – mai concret – pe interdependența dotare ereditară – solicitare a mediului
Tehnică de imagerie cerebrală	=	procedeu prin care se vizualizează zonele cerebrale activate de către anumiți stimuli prezentați subiectului

Cuvinte cheie

dezvoltare, creștere, maturizare, învățare, stadiu, dezvoltare precoce, dezvoltare tardivă, perioadă sensibilă, ereditate (*nature*), mediu (*nurture*), genotip, fenotip, nișă de dezvoltare.

Aplicații

I. Cum ar putea fi figurate într-o imagine ori schemă sintetică perspectiva empiristă (a rolului mediului), perspectiva ineistă (a rolului eredității) și perspectiva fenomenologică asupra dezvoltării?

Bibliografie

Nicky Hayes, Sue Orrell (1997), *Introducere în psihologie*, trad. Corneliu C. Tocan, Anca Tureanu, Iulia Dumitriu, Bucureşti, Editura All

* * * (1988), *Teorii ale limbajului. Teorii ale învăţării*. Dezbaterea dintre Jean Piaget şi Noam Chomsky, studiu introductiv de Călina Mare, trad. de Ecaterina Popa, Ioan A. Popa, Mihaela Toader, Tiberiu Toader, Bucureşti, Editura Politică

Ursula Şchiopu, Emil Verza (1997), *Psihologia vîrstelor. Ciclurile vieţii*, Bucureşti, E.D.P., R.A.

* * *

Guy R. Lefrançois (2000), *Psychology for Teaching*, Wadsworth, a division of Thomson Learning P. C.

Ulric Neisser (1992), „The Development of Consciousness and the Acquisition of Self", în *Self and Consciousness. Multiple Perspectives*, edited by Frank S. Kessel, Pamela M. Cole, Dale L. Johnson, Hillsdale, New Jersey, Lawrence Erlbaum Associates

Pierre R. Dasen (1998), „Cadres théoriques en psychologie interculturelle", în *Advances in Psychological Science. Recents développements en psychologie scientifique*, volume 1, edited by John G. Adair, David Bélanger, Kenneth L. Dion, Hove, Psychology Press Ltd., Publishers

Jacques Mehler, Christophe Pallier, and Anne Christophe (1998), *Language and cognition*, în *Advances in Psychological Science. Recents développements en psychologie scientifique*, volume 2, edited by Michel Sabourin, Fergus Craik, Michéle Robert, Hove, Psychology Press Ltd., Publishers

Jacques Lacan (1966), „Le stade du miroir comme formateur de la fonction du Je", în Jaques Lacan, Écrits I, Paris, Editions du Seuil

John W. Lorton, Eveleen L. Lorton (1984), *Human Development. Through the Lifespan*, Belmont, California, Brooks/ Cole Publishing Company

Dezvoltare socio-afectivă, morală, a limbajului şi cunoaşterii. Particularităţi ale adolescenţei

Am ales să prezint analitic aceste aspecte ale dezvoltării pentru că au o utilitate specifică muncii unui profesor din domeniul umanist. Profesorul şi elevul se află într-o relaţie de comunicare. Primul ar trebui să aibă capacitatea de a o gestiona corespunzător, ştiind ce trăiri au elevii la vîrste diferite, ce nevoi şi ce nelinişti, ce ştiu ori ar dori să ştie despre ei şi despre ceilalţi. Lider autentic, profesorul ar trebui să le creeze climatul în care ei să înveţe să interacţioneze şi să coopereze.

Am selectat aşadar mai întîi teoria lui E. H. Erikson referitoare la dezvoltarea eului şi la crizele identitare specifice fiecărei trepte a dezvoltării. Ea îşi păstrează actualitatea atît pentru cercetare cît şi pentru cei care lucrează în domeniul educaţiei. Ea mai este utilă şi interesantă şi pentru că descrie evoluţia noastră din pruncie pînă la senectute inclusiv.

Este reconfortant să ştim că omul nu se opreşte din evoluţie la sfîrşitul adolescenţei. Este incitant să conştientizăm că învăţăm şi ne dezvoltăm afectiv în fiecare moment al vieţii şi că ne sînt utile în acest scop chiar şi interacţiunile cu cei pe care noi îi învăţăm. Sîntem stimuli unii pentru ceilalţi şi ne ajutăm mutual să ne maturizăm. Un profesor autentic n-are cum fi acelaşi – previzibil şi monoton – timp de douăzeci de ani, chiar dacă predă *aceeaşi* disciplină şcolară. Am mai ales această teorie pentru că *identitate* este un cuvînt–cheie în discursurile din lumea în care trăim.

Voi prezenta apoi cîteva aspecte ale dezvoltării morale întrucît orice profesor se confruntă cu comportamente „bune" ori „rele", orice educator este nevoit să facă educaţie morală şi ar trebui să aibă o imagine asupra limitelor – temporale/ temporare de înţelegere şi de acţiune ale celor de a căror formare se ocupă. Am selectat informaţie *din* şi *referitoare la* teoriile lui J. Piaget şi L. Kohlberg. Acesta din urmă este interesat în aceeaşi măsură ca Erikson asupra discursului despre dezvoltare la vîrsta adultă.

Dezvoltarea limbajului şi a comunicării reprezintă obiective ale oricărui profesor de limbă şi literatură. Mi-am propus să trec în revistă etapele evoluţiei limbajului dar şi să pun în evidenţă cîteva legături între dezvoltarea limbajului şi a gîndirii, aşa cum rezultă ele din lucrările lui L. S. Vîgotski şi ale Tatianei Slama-Cazacu.

Am decis să prezint cîteva probleme ale adolescenţei întrucît cu ele se confruntă atît profesorii de gimnaziu cît şi cei de liceu.

Teoria lui Erik H. Erikson: Stadii psiho-sociale ale dezvoltării personalității, crizele identității

Context: personalitate, eu, concept de sine

Cea mai simplă definiție a personalității ar fi: un ansamblu structurat (organizat) și stabil de însușiri care conferă unicitate unui individ uman. *Conduitele* prin care aceste însușiri se manifestă au o componentă interioară și una *externă,* adică un *comportament vizibil.*

Este util să-i putem evalua pe ceilalți și la fel de util să ne evaluăm acurat pe noi înșine. Nucleul personalității noastre îl reprezintă *eul.* Ajunși aici am să vă rog să lăsați cartea deoparte și să puneți palma pe acea parte a corpului unde „simțiți" că se află eul dvs. Unii indică inima, alții capul, în fine există și un număr de oameni care îl simt în întreg corpul. Se pare că aceștia sînt cei mai integrați, se simt bine în pielea lor.

Personologul american G. Allport descrie un *simț al eului: proprium. Eul* reprezintă "ceva de care sîntem imediat conștienți", „regiunea caldă, centrală, strict personală a vieții noastre" (1991, p. 119). Simțul eului sau, mai complet, *conceptul de sine* (conștiința de sine), se dezvoltă odată cu persoana. Allport disociază șapte aspecte ale *simțului eului: simțul eului corporal, simțul unei identități de sine continue* (numele ajută la trăirea acestei identități), *respectul de sine, mîndria* se dezvoltă în timpul primilor trei ani de viață; *simțul extinderii eului* (simțul proprietății: jucăria *mea,* părinții *mei,* amigdalele *mele* etc.) se dobîndește între patru și șase ani; între șase și doisprezece ani se adaugă *simțul eului ca factor rațional* („gîndirea despre gîndire", percepția capacității proprii de a raționa); în adolescență, acest simț identitar al eului focalizează asupra „eului căutător de scopuri" sau asupra *efortului personal central* (care reflectă orientarea, intenționalitatea personalității).

Mai aproape de timpul nostru, R. L' Ècuyer și colaboratorii săi au studiat dezvoltarea *conceptului de sine* începînd din prima copilărie și pînă la senectute (de la 3 ani pînă la 100 ani). L' Ècuyer are o *perspectivă experiențială:* el studiază „experiența de sine, trăită și resimțită" de o persoană (1994, p. 51). Conținuturile conceptului de sine emerg atît din trăirile personale cît și din experiența relațiilor cu ceilalți, fenomene care ne influențează percepțiile de sine (ne vedem *și* așa cum sîntem văzuți, ne înțelegem *și* așa cum sîntem înțeleși, ne explicăm *și* așa cum sîntem explicați). Cercetătorul distinge *cinci structuri* ale conceptului de sine: ***sinele material*** cuprinde *sinele* (la Allport era *eul*) *corporal* (trăsături fizice,

condiție fizică generală, sănătate) și *sinele posesiv* (obiecte și persoane care sînt „ale mele"); ***sinele personal*** cuprinde *imaginea de sine* (aspirații, activități, pe care persoana spune că le face, sentimente, gusturi și interese capacități și aptitudini, calități și defecte) și *identitatea de sine* (nume, vîrstă, locul și data nașterii etc., roluri și statute – profesionale, de vîrstă etc., sentimentul coerenței sau incoerenței interne, ideologie, identitate abstractă – etichete, pe care persoana și le aplică); ***sinele adaptativ*** conține *valoarea sinelui* (competențe, *valoare personală* – datorată obiectelor posedate, realizărilor ori absenței acestor realizări, trăsăturilor de caracter) și *activitățile sinelui* (strategii de adaptare, activități care reflectă autonomia persoanei, ambivalența persoanei, dependența ori stilul său de viață, activități prin care persoana își actualizează posibilitățile); ***sinele social*** conține *preocupări și atitudini sociale* (atitudini pozitive față de alții – dorință de comunicare, de a avea prieteni, dominare – nevoi de ascendent asupra altora, altruism) și *referiri la sexualitate* (referințe care arată conștiința diferențelor între sexe, referiri la atracția sexuală și experiențele sexuale); în fine, ***sinele – non-sine*** are în componența lui *referințele la alții* (în loc să vorbească despre sine, vorbește despre un altul care îl preocupă) și *opiniile altora asupra sa.* Conceptul de sine se dezvoltă, modificîndu-se cu vîrsta. Spre exemplu, în prima perioadă a adolescenței (12 - 15-16 ani), conceptul de sine integrează noi dimensiuni: *ideologie* (filozofie de viață) și *identitate abstractă* („sînt un dur" etc.) – mai ales la băieți, *coerență* a sinelui – mai ales la fete, *ambivalență*[*], *actualizare*[**], *stil de viață,* percepția *dependenței* (la fete), *referințe la sexualitate, altruism, opinia altora despre sine.* În ultima parte a vieții (58-60 - 100 ani) apar ca fiind centrale preocupările privind *sinele somatic, sinele posesiv, referirile la ceilalți.*

Treptele maturizării. Crizele identității

Viziunea pe care E. H. Erikson o are asupra personalității reprezintă „o extensie și o elaborare a teoriei freudiene" (A. Birch și Sh. Hayward, 1994, p. 101-102). Există însă o deosebire esențială: în vreme ce pentru Freud *nevoile sexuale* alimentau dezvoltarea, Erikson consideră că le putem alătura acestora *nevoile de relație,* și ele înnăscute. Hayes și Orrell (*Op. cit.*, p. 326-328) prezentînd *dezvoltarea copilului în teoria învățării* sociale aduc argumente de cercetare empirică privind nevoia înnăscută de atașament față

[*] ambivalență = se referă la ezitările, atitudinile contradictorii pe care cineva le trăiește atunci cînd trebuie să treacă la acțiune

[**] actualizare = se referă la resimțirea propriei evoluții, a progresului său ca personalitate

de o persoană umană. Ei citează rezultatele lui Ahrens, din 1954, care au revelat că un copil foarte mic zîmbeşte atunci cînd vede ceva care *seamănă* cu o figură umană. Dacă la început el se mulţumeşte cu o bucată ovală de carton pe care două puncte figurează ochii, mai tîrziu, pe la 5 luni, el va reacţiona la imaginea complexă dintr-o fotografie (între timp el a avut experienţa întîlnirii cu figurile umane reale şi şi-a dezvoltat capacităţile vizuale programate ereditar).

Pentru Freud, *eul* (*ego*-ul) este o instanţă care asigură echilibrul între *Id* (inconştientul cu instinctele sexuale – în varianta ultimă a teoriei: inconştientul cu *instinctele vieţii* şi *instinctele morţii*) şi *Super – Ego*-ul (*Supra – Eul*, parte a inconştientului care înglobează regulile parentale şi cele ale societăţii). Se poate spune că în vreme ce Freud descoperă *stadii de dezvoltare psihosexuală*, Erikson revelează *stadii ale dezvoltării psihosociale* (Birch şi Hyward, *Op. cit.*). El urmăreşte dezvoltarea eului pe parcursul întregii vieţi, sub influenţa condiţiilor sociale şi culturale. Fiecare perioadă de dezvoltare a eului are în prim-plan un *conflict nuclear* (central), între trăiri antitetice provocate de întîlnirea dintre forţele înnăscute (nevoile sexuale şi cele de relaţie) şi forţele sociale (influenţele, provocările, şansele mediului familial şi socio-cultural). Rezolvarea fiecărui conflict, cu prevalenţa trăirilor pozitive, semnifică urcarea unei trepte a maturităţii şi dobîndirea unei calităţi – „forţe" („puteri") a eului (E. H. Erikson, 1963).

Caseta 1

Personalitatea matură (Allport)

- *Simţ al extinderii eului (participare afectivă* atît în munca desfăşurată, cît şi în relaţiile umane – nu doar o implicare convenţională; pot spune: „ e problema mea", „sunt colegii mei")
- *Capacitatea de a te raporta cu căldură la ceilalţi* (în cuplu, în prietenie, în comunitate, în societatea civilă, în grupul profesional, cu colegii împreună cu care învăţ etc.)
- *Capacitatea de a gîndi, percepe, acţiona cu interes şi adapatat la realitatea externă* (cu obiectivitate)
- *Capacitatea de autoobiectivare* (autoobservare, autoevaluare, orientare a propriilor comportamente cu detaşare de sine, încercînd să reduci subiectivismul); *intuiţia de sine* (revelaţii privind propriile trăiri profunde, o percepţie rapidă de sine, care se impune fără efort de autoanaliză); *umorul la adresa propriei persoane* (nu ironia, care este distructivă);
- *Capacitatea de a avea o filozofie de viaţă unificatoare* (care leagă evenimentele psihice, interioare, cu evenimentele vieţii exterioare) *şi de a trăi în armonie cu ea.*

Acumulînd calităţile emergente din diferitele stadii de dezvoltare, „individul demonstrează că eul său este destul de puternic spre *a integra* – la un moment dat – *programul propriului său organism* cu *structura instituţiilor sociale*" (E. H. Erikson, *Op. cit.*, p. 246). În concepţia lui Erikson viaţa omului şi instituţiile sociale manifestă analogii ale dezvoltării.

Dezvoltarea eului prin acumulare de calităţi înseamnă conturarea treptată a unei identităţi: *sînt* ceea ce reprezintă „puterile" eului meu. Aşadar, treptele urcate pentru a le dobîndi reprezintă tot atîtea ieşiri din crize identitare specifice. Preocuparea lui Erikson pentru identitate (Cine sînt eu? Ce calităţi am?) îşi are sursele în experienţele esenţiale ale vieţii lui. Evenimentele biografice i-au marcat aşadar opera ştiinţifică, ori măcar i-au imprimat cîteva scopuri. Fiu natural al unui danez, nerecunoscut de acesta, Erikson îl are drept tată legal pe fizicianul evreu Teodor Homburger. În copilărie, el a avut o relaţie bună cu acest tată vitreg. Pe tatăl natural nu l-a cunoscut nici atunci, nici mai tîrziu. Primele sale probleme identitare au apărut cînd a trebuit să facă faţă unor medii aflate în contradicţie: pe de o parte *comunitatea religioasă a evreilor* (unde copiii glumeau pe seama înfăţişării sale „ariene", de blond cu ochii albaştri), pe de alta *şcoala germană* (unde se ruşina în faţa colegilor din cauza religiei tatălui său vitreg). Ele au continuat în adolescenţă, cînd s-a pus problema alegerii unei cariere. Erikson a cochetat mai întîi cu ideea de a-şi urma tatăl vitreg,pentru ca apoi să se mulţumească să termine liceul fără a urma o rută universitară. Ulterior se deci de pentru o carieră academică (dar în medicină) şi studiază la Harvard . Din perspectiva ambivalenţei identitare este foarte interesantă opţiunea sa privind *numele* pe care să-l poarte. În perioada timpurie a carierei sale el foloseşte numele de familie Homburger. Mai tîrziu, va semna Erik H. Erikson, unde numele este „Erik, fiul lui Erik", iar din Homburger rămîne doar „H" -ul plasat în centru, „ca şi cum l-ar lega pe *Erik* de *fiul lui Erik*" (R. Potkay, 1986).

Stadiile psihosociale

Încredere *versus* neîncredere

Acesta este conflictul nuclear al perioadei 0-18 luni (pruncia). Este vorba despre încrederea copilului în ceilalţi şi în sine. Mama hrănitoare şi ocrotitoare devine o certitudine internă a copilului, un eveniment înalt predictibil. Ea apare atunci cînd copilul are nevoie de ea, chiar dacă nu instantaneu, chiar dacă după o aşteptare. Certitudinea apariţiei ei îi dă

copilului puterea de a-i suporta dispariția temporară, de a face față frustrărilor vîrstei cu *speranță*. Dimpotrivă, o mamă mereu obosită, tulburată, nerăbdătoare, care nu simte cînd și cît trebuie să acorde copilului din timpul său, care îi acordă îngrijirile la întîmplare ținînd seama doar de nevoile și de starea ei de moment ori după un program prea rigid, nu are cum să-i cultive copilului său încrederea și speranța.

Înconjurat de persoane empatice, copilul capătă încredere în capacitatea propriilor sale organe de a face față tensiunii impulsurilor. Acum se pun bazele schemelor rezistenței, ale capacității de a îndura. Mai mult decît atît, copilul învață să fie *de încredere* pentru cei din preajma sa, chiar și atunci cînd îi cresc dinții și durerea îl provoacă să muște. El învață că sînt lucruri pe care nu trebuie să le muști dacă vrei să nu le pierzi, cum ar fi sînul matern. Această perioadă reprezintă un moment crucial în precizarea granițelor dintre interior și exterior. Un rău interior (durerea care te face să muști) poate îndepărta un bine exterior (persoanele care te hrănesc și îngrijesc). Uneori trebuie să suporți frustrarea pentru a nu-i îndepărta pe ceilalți. Eșecul învățării acestui lucru va sta la baza tendințelor sado-masochiste de mai tîrziu: *ți-e frică* să nu pierzi pe cineva, dar *provoci tu însuți* plecarea lui (pentru că nu ai deprins mecanismele prin care l-ai putea ține lîngă tine). Pentru a-l face să plece îl faci să sufere și te bucuri cu cruzime de această durere a lui, care „acoperă" propria ta durere.

Dacă atitudinea care predomină ca urmare a străbaterii acestei perioade este încrederea în ceilalți și încrederea în sine, personalitatea în creștere dobîndește calitatea *speranței*.

Dacă primele experiențe de intrare în relație cu ceilalți sfîrșesc în neîncredere, persoana este expusă tulburărilor psihice. Schizofrenia infantilă ori stările schizoide și depresiile adultului pot să-și aibă aici rădăcinile. Erikson mai descrie două *mecanisme de apărare* care își au rădăcinile în această perioadă a vieții: introiecția (interiorizarea) binelui și proiecția (exteriorizarea) răului. Binele ne aparține, acceptăm să-l vedem înlăuntrul nostru (tot așa cum interiorizăm imaginea „mamei bune", predictibile, despre care sîntem siguri că va veni atunci cînd avem nevoie de ea). Răul îl acceptăm doar în afară. Facem experiența unui rău interior ca și cum el ar aparține cuiva din afară, așadar – în viziunea noastră alții – poartă vina suferințelor sau eșecurilor pe care le avem (așa cum în pruncie – alții – cei care nu ne lasă să-i mușcăm – poartă vina suferinței pe care ne-o provoacă dinții care ne cresc). Pe scurt, *eu* (noi) *sînt bun* (sîntem buni) – *el ori ea* (ei, ele) *este* (sînt) *rău ori rea* (răi). Aceste mecanisme se manifestă în crizele dragostei, ale credinței ori în atitudinile iraționale ale maselor față de adversari. Erikson dă exemplul *evreului*, „străinul" care – în percepția

maselor isterizate de ideologia hitleristă – era vinovat de tot răul din economia germană, de sărăcia și de suferințele etnicilor germani.

În concepția lui Erikson „ciclul vieții umane și instituțiile omului au evoluat împreună" (*Op. cit.*, p. 250). În același timp, achizițiile fiecărei vieți particulare sînt facilitate și susținute prin prezența acestor instituții în lumea în care omul trăiește.

Religia este instituția care susține *încrederea de bază* și *speranța* oamenilor. Ea presupune *încredere individuală* dar și *credință comună*, care îi leagă pe oameni. Comunitatea împărtășește un bine comun și se apără de un rău comun prin reguli și comportamente specifice. Cei uniți prin credința într-un bine comun *speră* în restaurarea individului prin practica ritualică a comunității.

Autonomie *versus* rușine și îndoială

Acestea sînt trăirile contradictorii care definesc conflictul nuclear din *perioada 18 luni – 4 ani* (studiul anal, din perspectivă freudiană). Acum se maturizează musculatura, inclusiv cea care asigură controlul sfincterelor. Copilul învață în această perioadă să țină și să manipuleze obiecte și să-și controleze sfincterele.

Sunt posibile – în acest context – două atitudini extreme: „să nu te dai bătut", „să o ții tot așa", cu alte cuvinte să ții cu obstinație un obiect pe care l-ai apucat (un om, *o idee* – dacă ești adult!), să-ți reții cu încăpățînare scaunul (la modul figurat, ca adult, să fii „un constipat") ori „să lași libere" obiectele (să-ți scape din mînă, la fel să ți se întîmple cu oamenii – să-i pierzi ușor) sau să elimini în timpul și la locul nepotrivit, fără a-ți putea controla sfincterele. Pe acțiunea de „a reține", „a restrînge" se construiește un *pattern* (model) *al grijii de a avea*, a strînge, a se restrînge, a se replia în sine. Acțiunea de „a lăsa" capătă de-a lungul vieții semnificația de a lăsa să acționeze liber forțe distructive, „a lăsa să se întîmple". Dacă relațiile cu mediul uman permit să predomine trăirea *autonomiei* (ca *simț flexibil al autocontrolului* și ca un *control flexibil asupra lumii*, în opinia mea - mai pe românește - să știi cînd „s-o ții pe-a ta" și cînd „să lași de la tine") vei dobîndi o nouă „putere", calitatea *voinței* (ceva diferit de încăpățînare și manifestare tiranică!). Dacă experiențele pe care le trăiești se desfășoară printre adulți fie excesiv de autoritari (control excesiv, penalizări pentru cea mai mică abatere), fie excesiv de permisivi (părinți care abdică de la responsabilitățile statutului), vei trăi sentimentul rușinii și al îndoielii („Nu pot ține obiectele, le voi distruge!"; „Nu voi putea ține acest om lîngă mine!"; „Nu mă pot ține!"),

trăire provocată de sesizarea neplăcută a faptului că ai nevoie de ceilalţi – ca de o cîrjă – pentru a controla lumea ta şi pentru a te controla.

Adulţii la care persistă această trăire îşi simt ameninţată autonomia personală şi socială. Dacă nu sînt nevrotici, ei pot trăi cu *frica pierderii imaginii* ori cu *spaima de a fi atacaţi pe la spate* (spate pe care „nu-l controlează", aşa cum copilul nu-şi controla sfincterele, făcîndu-se de rîs ori expunîndu-se pedepselor parentale). Nevroticii vor fi preocupaţi să controleze excesiv tot ceea ce li se întîmplă, creînd chiar ritualuri (verifică uşa ori aragazul de cîteva ori, efectuînd un lanţ de acţiuni prescris cu precizie – n. n.) Cei cu psihoză (paranoia) se vor simţi urmăriţi, vor provoca scandaluri, vor intenta procese etc.

Instituţia care reflectă acest moment al dezvoltării personalităţii este – în concepţia lui Erikson – *legea şi ordinea*. Legea poate fi respectată în literă, de către o persoană cu o voinţă rigidă, ori în spirit, de către cineva cu o voinţă flexibilă.

Iniţiativă *versus* vinovăţie

Aceştia sînt polii conflictului nuclear din perioada 4-7 ani, cea a mersului (şi a genitalităţii – din perspectivă freudiană). Copiii trăiesc complexul Oedip (băieţii) ori Electra (fetele). Ei simt ataşament faţă de părintele de sex opus şi se percep în rivalitate cu părintele de acelaşi sex. În acelaşi timp, ei au iniţiative, vor să întreprindă diferite acţiuni cu obiectele din jurul lor, pentru plăcerea de a merge, a manipula lucruri, a imagina, a gîndi. În concepţia lui Erikson, copilul are la această vîrstă două seturi de instincte: pe de o parte unul *infantil* (curiozitate, potenţial de creştere), pe de alta unul *parental*. Primul îl îndeamnă să acţioneze asupra obiectelor şi a oamenilor cu fantezie şi curaj. Al doilea îl constrînge să devină un *adult ideal*, generînd autoobservare, pedepsire de sine etc. El ar trebui să înveţe să le lege cumva, să le facă să se regleze reciproc. În alţi termeni, el trebuie să înveţe să pună de acord *principiul plăcerii* cu *principiul realităţii*. *Super – Ego*-ul, ca organ al tradiţiei morale, funcţionează la această vîrstă pe principiul „tot sau nimic". Copilul are de învăţat să deprindă nuanţele, „spiritul" legii morale. Părinţii îl pot ajuta printr-o atitudine echilibrată. Pedepsele dure pentru stricăciunile rezultate din nevoia lui irepresibilă de acţiune pot accentua sentimentul inconştient de vinovăţie generat de ataşamentul faţă de părintele de sex opus. Dobîndirea autonomiei presupune să înveţi cît, unde, sub ce formă este posibil să realizezi ceea ce visezi ori doreşti. Într-un mediu susţinător, copilul învaţă să-şi propună *scopuri realiste*. Iată o nouă calitate a personalităţii mature, pe care o dobîndeşte. El va sfîrşi prin a se identifica cu părintele de acelaşi sex; aceasta este o cale rezonabilă de a-ţi găsi cîndva un partener asemănător părintelui de sex opus. Copilul devine astfel apt să urmeze exemple stimulatoare, să coopereze cu cei de seama sa (să planifice şi să construiască ceva împreună cu ei). Adulţii ideali încep să înlocuiască pentru el eroii poveştilor. El va imita în joc roluri ale adulţilor. Erikson vorbeşte despre admiraţia şi respectul copilului de această vîrstă pentru uniforme şi funcţii, despre identificarea lui cu adulţii care muncesc. Aş adăuga aici că – la noi – copiilor le place să-şi ajute părinţii în gospodărie, dar dacă aceştia nu au răbdare să-i lase să desfăşoare treburi casnice, îşi vor pierde elanul şi – mai tîrziu – cînd părinţii vor avea nevoie de contribuţia lor – nimic nu-l va mai putea recupera.

Instituţia socială care ar corespunde acestei „puteri" a personalităţii de a-şi propune *scopuri realiste* (scopuri care respectă aria permisibilului) este *ethosul economic*, adică cultura morală a unui grup de adulţi activi care muncesc împreună.

Dacă rezolvarea conflictului nuclear eşuează, copiii îşi vor trăi cu preponderenţă vinovăţia şi ruşinea. La vîrsta adultă îi vom regăsi ca persoane nevrotice. O formă de nevroză ar putea fi *negarea isterică* a dorinţei sau a organului prin care ea poate fi îndeplinită (aşa pot apărea paraliziile fără o cauză organică). Într-o altă variantă, adultul, în loc să se ocupe de ghidarea răbdătoare a iniţiativelor celor tineri ori ale copiilor, se va ocupa de supravegherea lor morală prin interdicţii şi prohibiţie.

Hărnicie *versus* inferioritate

Acestea sînt denumirile celor cei doi poli conflictuali de trăire în perioada 7-12 ani (pentru Freud, una de latenţă în dezvoltarea sexuală; pentru Allport, o etapă în care se dezvoltă eul raţional, gîndirea despre gîndire). Acum, copilul primeşte educaţia de bază, în funcţie de cultura din care face parte, fie pentru munci intelectuale, fie pentru munci manuale. El îşi trăieşte *hărnicia* atunci cînd îi sînt recunoscute abilităţile de a mînui unelte ori cele intelectuale. El îşi conştientizează aceste capacităţi drept frontiere ale eului (eu aş zice că află „cît îl ţine plapoma", deci cît „se poate întinde", cîtă acoperire îi oferă calităţile pe care le posedă). Şcoala îl poate ajuta să-şi pună în valoare dotarea (ea ar trebui să acorde şanse tuturor copiilor – n.n.). *Sentimentul inferiorităţii* vine din eşecul repetat în rezolvarea diferitelor sarcini. Aici aş adăuga nevoia ca educatorii să dea dovadă de inventivitate în propunerea de sarcini diferenţiate, pentru a evita să-i facă pe copii să se simtă inadecvaţi, handicapaţi. Cu atît mai mult nu le este permis să-i eticheteze, subliniindu-le astfel inadecvarea.

Calitatea personalității mature rezultată din prevalența trăirii hărniciei este *competența* (capacitatea de a îndeplini performant o sarcină). Instituția socială care ar corespunde acestui moment al dezvoltării identitare este *ethosul tehnologic*, care presupune valorizarea muncii specializate și a „specialistului". Pericolul exagerării ar fi ca adultul să-și îngusteze orizontul, să considere munca drept unica obligație și ceea ce el muncește drept singurul criteriu al valorii personale. Putem vorbi – acum și la noi – de un conformism aparte, de o trăire originală a „mitului specialistului". Cineva ne îmbracă pentru a ne ajuta să ne exprimăm mai bine personalitatea, cineva ne piaptănă, altcineva ne fardează (el știe mai bine decît noi cum este această personalitate) etc. În opinia mea, aceste persoane care ne ajută, și pe care le privim cu deferență în mass-media, ar trebui să ne ajute mai puțin directiv. Ei ar avea ceva de învățat de la terapeuții non-directivi care își mobilizează clienții să participe la propria însănătoșire. În țările mai dedate cu capitalismul și cu dezvoltarea se observă o tendință de a-i ajuta pe oameni să-și depășească inhibițiile de non-specialiști: ei sînt îndemnați, consiliați, să-și dezvolte potențialitățile, li se oferă modele de „bricolaj", sînt încurajați să trebăluiască pentru a-și împodobi ori întreține casa etc.

Identitate *versus* confuzie de rol

Așa arată polii conflictului specific adolescenței (12 - 22 ani). Erikson consideră pubertatea o adolescență timpurie, tot așa cum distinge o adolescență tîrzie, care sfîrșește la 22 ani. În adolescență corpul crește spectaculos și ajunge la maturitate genitală. În același timp crește nevoia psihologică de autoînțelegere și de autodefinire. Candidatul la viața adultă are nevoie să-și clarifice identitatea personală: Cine sînt eu? Cum mă văd ceilalți? El trebuie să realizeze o coerență interioară: Cum se leagă între ele, cum se împacă aceste calități ale mele? Confuzia de rol presupune să nu știe clar ce îl reprezintă, care ar putea să fie rolurile *sale*.

Așadar, adolescentul va căuta să compare felul în care se vede el cu cel în care îl văd ceilalți. Erikson consideră că dragostea adolescentină este în primul rînd o problemă de clarificare identitară și mai puțin o problemă sexuală. Adolescentul proiectează asupra partenerului o imagine difuză a sa și o reprimește – ca dintr-o oglindă – gradual clarificată. De unde și marele rol al conversației în acest fel de iubire. Împotriva confuziei identitare, adolescentul se apără prin *intoleranță*: îi respinge pe cei care nu poartă „semnele" grupului său (mod de a vorbi, îmbrăcăminte, preferințe, comportament etc.), de frică să nu-și piardă mărcile, semnele distinctive ale propriei personalități.

O altă preocupare a adolescentului se referă la cum ar putea el folosi rolurile pe care le-a învățat precum și competențele pe care le-a dobîndit, pentru a-și alege o carieră. Problema carierei implică raportarea la prototipurile ocupaționale (modelele) pe care societatea i le oferă și din care el trebuie să aleagă decizînd ce i se potrivește, ce poate realiza. Dacă va face o alegere inadecvată, neștiind cine este, ce scopuri are, ce competențe poate deomonstra, dacă îi va lăsa pe alții să decidă pentru el, va trăi consecințele confuziei de rol.

Erikson propune o explicație a revoltelor adolescentine, revolte care aduc atingere ordinii sociale. El îl vede pe adolescent căutînd *valori sociale* care să-i ghideze căutările identitare. Ca viitor adult el are *idealuri*, își dorește „să fie la înălțime" și testează dacă societatea în care trăiește îi poate oferi această posibilitate. Unele dintre normele societății rezistă la o cercetare întreprinsă de adolescenți, altele nu. În acest context, rebeliunile adolescenților sînt considerate de Erikson drept o sursă de reîntinerire culturală. Adolescenții ar dori ca cei care fac regulile societății să creeze prin aceasta un cadru în care ei să poată da tot ce au mai bun. Ei protestează atunci cînd simt că acest lucru nu este posibil și încearcă să determine modificările regulilor sociale. Problema este că – datorită căutărilor și experimentelor sale identitare – adolescentul are o fragilitate psihică, o vulnerabilitate care poate fi exploatată ușor de grupările cu ideologii extremiste, care afișează idealuri și prescriu comportamente guvernate de schemele *tot* ori *nimic*, *noi* ori *ei* (cine nu e cu noi e împotriva noastră).

Adolescentul care a reușit să se clarifice și a dobîndit o identitate stabilă – acordîndu-și scopurile, rolurile, competențele atît între ele cît și cu cerințele celorlalți – a cîștigat o nouă „putere" a eului, *fidelitatea*.

Ea este astfel definită de Erikson: „[fidelitatea] este ocazia adolescentului de a-și împlini potențialitățile personale [...] într-un context care-i permite să fie *loial sieși* și *loial celorlalți* care au o semnificație pentru el [și să] mențină aceste loialități [...] în ciuda inevitabilelor *contradicții ale sistemelor de valori*" (1968, p. 290, s.n.).

Așadar, *fidelitatea* garantează acceptarea de sine și acceptarea celorlalți, empatia și toleranța.

Intimitate *versus* izolare

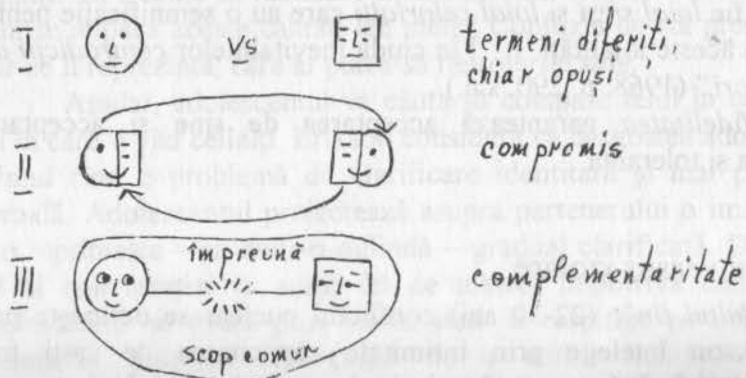
Pentru *adultul tînăr* (22-30 ani) conflictul nuclear se definește prin acești poli. Erikson înțelege prin intimitate capacitatea de „a-ți topi identitatea cu a altuia" fără teama că vei pierde ceva din tine în momentul ulterior, al desprinderii. Acum – spune el – se poate manifesta genitalitatea

veritabilă, cea care presupune „fericirea sexuală reciprocă", opusă schimburilor sexuale întîmplătoare din simpla apropiere fizică. Partenerii se întîlnesc pentru a forma un cuplu, iar întîlnirea lor este una semnificativă – în sensul revelării reciproce a unor structuri psihice profunde, a dezvăluirii, a deschiderii unul spre celălalt. Un sens mai larg al termenului *intimitate*, unul de anvergură socială, se referă la capacitatea cuiva de a se implica în viața unei comunități, într-o relație apropiată de prietenie, într-o relație maestru-discipol, în dialogul cu propriul inconștient. Dacă tînărul reușește să accepte experiența intimității, eul său va dobîndi calitatea *dragostei*. Pentru Erikson, „puterea" dragostei stă la baza complementarității, a „devotamentului împărtășit" care transformă *antagonismele* create de diferențele dintre indivizi în *funcții* ale partenerilor care se află împreună într-o relație.

Izolarea este trăită ca urmare a eșecului de a realiza relații de colaborare, mai ales cu sexul opus. Adultul care n-a reușit să dobîndească puterea de a iubi poate fi tentat să distrugă (fie și prin agresivitate verbală) acele forțe și acei oameni care – în viziunea sa – îi amenință identitatea. Am putea spune spune că el este o persoană care încearcă să-și păstreze cu obstinație independența, ori care acceptă să participe doar în calitate de lider absolut la viața unui grup. Dacă spune „noi", poți fi sigur că este vorba despre un fals cuplu, în care partenerul ideal ar fi o „clonă" a lui. Din frica de a nu se pierde pe el însuși, acest om ar dori să anuleze (desigur în favoarea lui!) diferențele. Dacă joacă rolul de maestru, atunci discipolul preferat va fi o copie fidelă a sa. Revenind la viața de cuplu, eșecul intimității duce la trăirea izolării ca „singurătate în doi".

Caseta 2

Relații posibile între două persoane



Caseta 3

Maestrul bun – maestrul nu îndeajuns de bun

L-aș numi în primul fel pe acel profesor non-directiv care reușește să-l ajute pe ucenicul său să se exprime, să pună în cuvinte idei sau trăiri implicite, să dezvolte într-o manieră proprie idei originale. Cît îl privește pe al doilea am observat că, de cele mai multe ori cînd un elev (student) vine cu un proiect de lucrare care conține o idee personală, originală, profesorul îndrumător tinde să „traducă" acea idee, să-l determine pe elev (student) să accepte conotațiile pe care el, profesorul i le dă, cu atît mai mult în situația în care problema abordată de cel în formare face parte din domeniul de cercetare „bătut" de profesor. E ca și cum el, maestrul, ar avea drept de proprietate asupra tuturor ideilor referitore la un subiect și nimic nou n-ar avea cum să mai apară pe domeniul marcat definitiv de mintea lui.

Generare *versus* stagnare

Vîrsta *maturității* (30-50 ani) aduce în prim - plan opoziția *generare* versus *stagnare*. *A genera* se referă atît la a da viață și a educa *urmași* cît și la a produce *idei și bunuri*. *Eul* investește energie psihică și se prelungește în ceea ce a generat. Trăirea bucuriei de a crea înzestrează *eul* , personalitatea, cu puterea *grijii:* capacitatea de a avea grijă de urmași, de a produce lucrurile de care ei au nevoie. *Caritatea* călugărilor, spune Erikson, este din aceeași specie, în sensul că ei au grijă de toate creaturile lumii. Am putea include aici *creatorul* preocupat de efectele producțiilor sale (fie că este artist ori savant) sau educatorul care formează și are urmași spirituali.

A stagna reprezintă pentru Erikson inabilitatea de a folosi experiența anterioară pentru a ajuta sau a intra în dialog cu noua generație. Pericolele ce rezultă de aici sînt fie *falsa intimitate* în cuplu (persoanele în cauză joacă rolul de copil sau îl tratează pe celălalt ca pe un copil), fie *înstrăinarea* pe care generația tînără o simte față de cea vîrstnică, în copilărie, adolescență ori tinerețe.

Calitate *grijii* față de urmași are un echivalent în instituția socială a *eticii succesiunii generațiilor*: fiecare generație a primit ceva de la cea anterioară și trebuie să lase ceva generației care îi urmează.

Integritate *versus* disperare

Senectutea (de la 50 de ani pînă la sfîrșitul vieții) reprezintă terenul luptei dintre *integritate* versus *disperare*, ca trăiri contradictorii ale eului. În opinia lui Erikson, trăirea integrității eului presupune:

- o încredere crescută într-un sens al propriei vieți;
- dragostea pentru *om*, care este altceva decît iubirea de sine, întrucît trimite la o ordine a lumii, la un sens spiritual al acesteia;
- acceptarea ciclului vieții proprii drept „ceva care a trebuit să fie";
- o conștiință a relativității diferitelor stiluri de viață (se poate trăi *bine* și *corect* într-o multitudine de feluri), combinată cu puterea de a-și apăra propria opțiune și de a fi convins de demnitatea propriului stil de viață; această *conștiință a relativității* este altceva decît *relativismul*, care șterge termenii de comparație și neagă valorile universale, fundamentale;
- viața proprie, ca istorie individuală, este percepută ca o „accidentală coincidență de scop a unui ciclu de viață cu un segment de istorie [colectivă]" (*Op. cit.*, p. 268) - în termenii lui J. Piaget aceasta ar presupune că cineva *s-a acomodat culturii* timpului său, modificîndu-și structurile psihice prin care poate cunoaște lumea și, în același timp, *a asimilat cultura* timpului său, adică a personalizat-o, a tradus-o în termenii propriei experiențe și alcătuiri de personalitate, conferindu-i conotațiile propriei subiectivități.

În acest context, moartea apare ca un fenomen firesc, își pierde virulența. Puterea pe care eul o dobîndește prin trăirea integrității este *înțelepciunea*.

Alternativa o reprezintă experiența *disperării*, adică:

- neacceptarea vieții proprii, întrucît pare lipsită de sens, de împliniri;
- sentimentul că timpul rămas este prea scurt pentru a o putea lua de la capăt, pentru a încerca alternative;
- frica de moarte.

În loc de concluzii, putem spune că Erikson s-a străduit să clarifice termenul *„putere" a eului*. Nu este vorba despre o forță misterioasă, ci doar despre o calitate pe care omul o poate dobîndi dacă există un echilibru între pornirile înnăscute ale personalității și influențele sociale.

Faptul că o calitate a apărut în perioada de vîrstă adecvată nu înseamnă că tensiunea trăirilor opuse a încetat să lucreze. Încrederea care a prevalat în pruncie este pusă la încercare întreaga viață. Ea evoluează, dacă împrejurările i-o permit. *Încrederea de bază* a *pruncului* și *speranța* pe care ea o fundamentează evoluează spre *credința* (în providență, în semeni) pe care se clădește speranța de alt nivel – a maturului.

Rezolvarea pozitivă a unui conflict corespunzător unei trepte creează condiții pentru două evoluții posibile: urcarea treptei următoare, pe de o parte, și consolidarea achizițiilor de pe treapta de dedesubt, pe de alta.

Eșecul rezolvării unui conflict corespunzător palierului superior se repercutează negativ asupra achizițiilor anterioare. Spre exemplu, dacă copilul nu trăiește sentimentul autonomiei și nu învață să-și propună scopuri adecvate poziției sale în mediu, *voința*, *încrederea* în sine și în ceilalți, ca și *speranța* îi vor fi deopotrivă tulburate.

Este posibilă o compensare – la o vîrstă superioară – a experiențelor nesatisfăcătoare petrecute la o vîrstă mai mică. Spre exemplu, experiența *intimității*, la adultul tînăr, îi poate reda acestuia încrederea, speranța, autonomia. Compensările se pot produce fie prin întîlniri benefice cu alte persoane, fie prin demersuri terapeutice.

Teoria lui Erikson în actualitate

În conceperea teoriei sale, Erikson s-a bazat pe observații clinice și antropologice, la nivelul anilor '60. Ulterior, cercetători preocupați de validarea ei au conceput studii prin care ea să fie verificată. Ruf și Heinke, în 1983 (*apud* A. Birch, Sh. Hayward, 1994), aplică scale de percepere a generativității și integrității la tineri, maturi și vîrstnici. Maturii și vîrstnicii au răspuns și retroactiv (pentru perioadele de vîrstă anterioare). Rezultatele au arătat că maturii se simțeau mai orientați spre a genera, în vreme ce vîrstnicii se percepeau cu o mai mare integritate. Datele mergeau așadar în sensul teoriei lui Erikson.

Block, în lucrări din 1971 și 1981 (*apud Idem*), confirmă că oamenii percep schimbări ale *eului* de-a lungul întregii lor vieți, considerînd adolescența drept un moment crucial al dezvoltării.

Kahn și colab., în 1985 (apud *Idem*) demonstrează cu date proprii de cercetare că dobîndirea unei identități stabile în adolescență influențează viața de cuplu de mai tîrziu. Femeile cu scor scăzut de identitate în adolescență ajung mai degrabă decît altele să divorțeze, ori să se separe de parteneri. Bărbații cu scor scăzut de identitate în adolescență au "șanse" mai mari de a rămîne fără partenere. Datele corespund unui studiu longitudinal, care a urmărit evoluția subiecților timp de 20 ani.

Dicționar

conduită = **un răspuns de adaptare a organismului la o situație, cuprinzînd atît manifestări interne, subiective cît și manifestări obiective, măsurabile**

comportament = **un răspuns observabil, măsurabil, al organismului la**

o situație dată

perspectiva experiențială = cea care ține seama de experiențele concrete în care *se implică* o persoană și care provoacă învățare și dezvoltare

schizofrenia infantilă = debutează după șapte ani, cu halucinații, idei delirante, percepții delirante, sentimente sau acțiuni trăite ca fiind impuse de altcineva, sonorizarea gîndirii etc.

stările schizoide = persoanele schizoide impresionează prin *răceală afectivă, introspecție*, înclinație spre *fantezie în detrimentul acțiunii, interese* mai mult *intelectuale* decît practice; solitare, nu își fac prietenii intime, adesea nu se căsătoresc. Nu există legătură cauzală cu schizofrenia.

depresia = caracterizată prin lipsă a plăcerii, energie redusă, gîndire pesimistă, proastă dispoziție, suferință, neliniște, perturbare a somnului, constipație, dureri corporale etc.

principiul plăcerii = principiu care prescrie căutarea plăcerii și evitarea suferinței

principiul realității = principiu care prescrie locul, timpul și modul potrivit îndeplinirii diferitelor dorințe

ideologii extremiste = ideologii cum ar fi *ideologia hitleristă* ori *ideologia comunistă;* adepții se consideră singurii deținători ai adevărului privind organizarea societății și a vieții oamenilor, considerîndu-i dușmani pe cei care nu le împărtășesc integral părerile

ideologie = *sistem* de idei, principii, concepte

asimilare = prelucrarea informației din mediu conform propriilor structuri de cunoaștere

acomodare = ajustarea (modificarea) structurilor de cunoaștere în funcție de caracteristicile informației prelucrate

Cuvinte cheie

personalitate, eu, simț al eului, perspectivă experiențială, concept de sine, sine material, sine personal, identitate, sine adaptativ, stadii de dezvoltare psiho-socială, conflict nuclear, încredere, speranță, autonomie, voință, inițiativă, scop, principiu al plăcerii, principiu al realității, competență, fidelitate, criză a identității, intimitate, dragoste, grijă, generare, integritate, înțelepciune.

Aplicații

1. Sînt comparabile calitățile personalității mature așa cum rezultă ele din teoria lui E. H. Erikson, cu cele ale personalității mature descrise de Allport (caseta 1).
2. Interpretați (utilizînd conceptele din teoria lui E. H. Erikson) comportamentul următor: un profesor "fraternizează" cu elevii săi, folosind acest "parteneriat" împotriva celorlalți profesori (colegii săi, membrii grupului său de apartenență). Acest profesor refuză să se *confrunte* cu colegii (să-și expună argumentele și – mai ales – *să asculte* argumentele lor), expunîndu-și cererile cu un ton revoltat. El susține – necondiționat – toate comportamentele nonconformiste ori de revoltă ale elevilor comportîndu-se ca unul din grupul lor. El povestește elevilor toate nedreptățile pe care simte că i le fac colegii.
3. Cum s-ar interpreta – în termenii acestei teorii – credința comună că un om și-a trăit bine viața dacă "a crescut un copil, a construit o casă, a sădit un pom"?
4. Căutați *experiențe personale* (lucruri pe care le-ați trăit la diferite vîrste) pe care vi le evocă ideile lui E. H. Erikson. Descrieți și interpretați o astfel de experiență.
5. Încercați să explicați comportamentele unor adulți din prejama dvs., utilizînd informațiile privind repercusiunile (urmările) pe care nerezolvarea unui conflict din stadiile copilăriei ori adolescenței le pot avea la vîrsta adultă.

Caseta 4

Stadii ale dezvoltării copilului, după Freud:

- `Stadiul oral` (0 – 1 ½ ani); acum *libido*-ul (energia sexuală) este orientat spre gură, copilul obține satisfacerea instinctelor prin *supt*, apoi și prin *mușcat;* datorită fie frustrării de aceste plăceri, fie excesivei indulgențe a mamei (ori a figurii materne), întîlnim adulți cu *fixații* pe această vîrstă, adică adulți care caută satisfacții orale prin comportamente substitutive cum ar fi *fumatul, alcoolismul, lăcomia, rosul unghiilor, sarcasmul* ("mușcătura" verbală);
- `Stadiul anal` (1 ½ ani – 2 - 3 ani); copilul experimentează senzațiile plăcute în rect, caută plăcerea prin *expulzarea* ori *reținerea* fecalelor; fixațiile pe această vîrstă le recunoaștem fie la adulții care sînt excesivi preocupați de

curățenie și ordine (ca *substitute*, înlocuitori ai *expulzării*), fie la cei cu *egoism* cu *obstinații* și *obsesii* (ca substitute ale *reținerii*);

- `Stadiul falic` (2-3 – 6 ani); *libido*-ul este centrat pe organele genitale; complexul Oedip (la băieți) se manifestă prin dorință de intimitate sexuală cu mama, frica de pedeapsă prin castrare și se rezolvă prin identificare cu tatăl; complexul Electra (la fete) se manifestă prin atașament față de tată (ca posesor de penis, ea invidiindu-i pe cei care au penis) și se rezolvă prin identificare cu mama; acum se învață rolurile de sex și se interiorizează standardele morale ale părinților, ca specii ale normelor sociale;

- `Perioada de latenta` (6 – 11-12 ani); se caracterizează prin dezvoltarea priceperilor intelectuale și sociale ale eului; sexualitatea intră într-o perioadă de acalmie;

- `Stadiul genital` (pubertatea); se produc schimbări hormonale; se manifestă atitudini și trăiri sexuale de adult, *adunîndu-se* energiile libidinale asociate în trecut cu diferite regiuni ale corpului.

Caseta 5

Mecanisme de apărare (S. Freud)

Reprimarea (refularea) = Exilarea în inconștient a evenimentelor psihice care provoacă trăiri neplăcute, dureroase

Negarea = Refuzul de a accepta realitatea, atunci cînd ea ne provoacă trăiri incomode

Regresia = Întoarcerea la un comportament caracteristic altui stadiu (altei vîrste), atunci cînd în viața noastră apare un conflict

Deplasarea = Re-direcționarea unei trăiri sau a unui comportament de la persoana care le-a provocat către o alta (substitut), față de care ne putem permite să le manifestăm fără riscuri

Sublimarea = Canalizarea impulsurilor neacceptabile într-o activitate substitutivă (cum ar fi *arta*)

Proiecția = Acțiunea de a atribui altor persoane acele trăiri ori însușiri pe care nu le putem accepta la noi

Bibliografie

Gordon W. Allport (1991) *Structura și dezvoltarea personalității*, trad. și note de Ioana Herseni, București, E. D. P.

*
* *

René L. Écuyer (1994), *Le développment du concept de soi*, Les Presses de L'Université de Montréal

Erik H. Erikson (1978), "Eight Ages of Man", în Erik H. Erikson, *Childhood and Society*, Second Edition, W. W. Norton and Company, INC., p. 247-269

Erik H. Erikson (1968), "Life cycle" în D. Sills (Ed.) *International encyclopedia of the social sciences*, New York, Macmillan and Free Press, vol. 9, p. 286-292

Ann Birch and Sheila Hayward (1994), *Individual Differences*, The Macmillan Press LTD

Charles R. Potkay and Bem P. Allen (1986), "Self- Concept and Personality Development", în Potkay and Allen, *Personality: Theory, Research and Applications*, Monterey, California, Brooks/ Cole Publishing Company, p. 501-509

Stadii ale dezvoltării morale. Teoria lui J. Piaget. Teoria lui L. Kohlberg

Am ales un argument de cercetare empirică în încercarea de a vă convinge asupra utilității cunoașterii acestor probleme de dezvoltare. Am rugat studenții din anul I de la diferite secții ale facultății de limbi străine să povestească în scris una dintre cele mai plăcute întîmplări trăite în anii de școală (primară, gimnazială ori liceală) și una dintre cele mai neplăcute. Dacă trăirile plăcute se datorau – în majoritatea cazurilor – succeselor la olimpiade, concursuri etc., adică performanțelor, cele neplăcute se refereau la relațiile cu profesorii sau colegii. Relațiile implică inclusiv moduri diferite de a privi regulile, dreptatea, binele, corectitudinea. Cînd aplică pedepse ori acordă

recompense, profesorul ar trebui să se asigure că este înțeles. Scopul său ar fi acela de a-l ajuta pe elev să-și corecteze un *comportament inadecvat,* nu de a-l distruge ca persoană ori de a-l face să se simtă un *om inadecvat.*

La fel de importantă îmi apare nevoia de a reflecta asupra propriilor tale opțiuni morale. Înainte de a-i evalua și ghida pe alții, profesorul se evaluează și se corectează pe sine. Așa ar fi drept. Mai degrabă decît un model de perfecțiune și de performanță încremenită, el ar trebui să fie un model de creștere, de lărgire a cîmpului conștiinței în sensul autocunoașterii, păstrării în memorie a etapelor parcurse, căutării de noi soluții, adecvate timpului în care trăiește.

Un alt motiv care – luat singur chiar – ne-ar putea convinge să acordăm atenție dezvoltării și formării morale ar fi existența reprezentanților "științei fără conștiință". Și cei cu coeficientul de inteligență cel mai înalt (2% din populație) numără printre ei criminali. Profesorul nu poate, așadar, să acorde importanță doar educației intelectuale. Restul dezvoltării nu decurge automat din ea.

Jean Piaget: Realism moral și autonomie morală

În urma cercetărilor desfășurate împreună cu colaboratorii săi în anii 1930, pe grupuri de copii francezi, J. Piaget (1980) ajunge la concluzia că există două mari etape în dezvoltarea morală. Prima este cea a *heteronomiei morale* (pînă la aproximativ 10 ani). Ea poate fi descrisă prin următoarele caracteristici:

- Copilul urmează *regula prescrisă de alții* (adulții, copiii mai mari). Ea este așadar exterioară conștiinței celui care o urmează, îi apare acestuia ca *transcendentă.* Copiii iau în considerare *litera* și nu spiritul regulii, neadmițînd abateri în funcție de context sau de caracteristicile și posibilitățile celor care trebuie s-o urmeze.
- Copilul vede *responsabilitatea* ca *obiectivă*, judecînd vinovăția cuiva după efectul material al actului săvîrșit, nu după intenția celui care l-a comis. Piaget subliniază asemănarea cu mentalitatea arhaică, unde se pedepsește *crima,* nu vinovatul. Important este ca vina să fie ispășită, chiar dacă nu se cunoaște vinovatul, așadar responsabilitatea poate deveni colectivă și transmisibilă: orice și oricine vine în atingere cu crima se impurifică și poate fi pedepsit.
- *Morala* aceasta poate fi numită a *constrîngerii.* Ea se dezvoltă în contextul relației de autoritate adult – copil. Relația „de autoritate" ține astfel de natura lucrurilor, copilul fiind dependent de adult chiar și cînd acesta nu este „un zbir".
- *Trăsătura morală* corespunzătoare ar fi *conformismul,* supunerea față de regula emisă de o autoritate.
- Modul de a privi regula poate fi numit *realism moral.* Regula are realitate pentru copil, are o existență independentă, copilul nu poate acționa asupra ei. Interesant este faptul că el are această opinie chiar dacă - în practică – nu reușește întotdeauna să respecte prescripțiile.
- Acest tip de morală se bazează pe *respect unilateral:* copilul îl respectă pe adult, această trăire reprezentînd un amestec de afecțiune și teamă.
- Sentimentul dreptății asociat acestui tip de morală ar presupune *credința într-o justiție imanentă.* (Am făcut ceva rău, prin urmare mi se va întîmpla ceva rău. Spre exemplu: am tras-o de codițe pe Ilenuța, apoi m-am împiedicat, am căzut și m-am lovit, ca urmare a justiției imanente). Este *drept* să plătesc pe măsura faptei mele. Acest mod de a privi dreptatea favorizează *justiția retributivă,* în care greșeala cere o suferință *proporțională* din partea vinovatului („după faptă și răsplată").

A doua etapă este cea a *autonomiei morale* (≈10–14 ani), descriptibilă prin caracteristicile de mai jos:

- *Regula* rezultă din *cooperare*, copiii participă la elaborarea ei, respectîndu-se *reciproc.* Ea le apare așadar ca fiind rațională și o acceptă în mod liber. Ei respectă *spiritul* regulii, ținînd seama de contextul aplicării ei (posibilitățile fiecăruia, starea terenului de joacă etc., dacă este vorba de o regulă a unui joc).
- *Responsabilitatea* este înțeleasă ca *subiectivă.* Actele sînt evaluate acum în funcție de *intenția* care le-a declanșat, și nu de rezultatul lor material. Mai important decît să pedepsești poate fi să-i explici omului ce a greșit, să-l ajuți să înțeleagă faptele sale, atunci cînd el nu a făcut-o cu rea voință. Ne aflăm mai aproape de „o morală a iertării și a înțelegerii". Greșeala pe care noi o putem face, ca educatori, este să atribuim intenții acolo unde „făptașii" nu le au. Îmi amintesc o astfel de întîmplare din vremea în care lucram într-o școală specială. Elevii de clasa a VII-a știau că în dulapul din atelier se aflau, sub cheie, unelte donate școlii de către părinții lor. Le-au cerut profesorului, iar acest n-a vrut să le dea, considerînd că nu le erau necesare în acel moment. Elevii au găsit o metodă să deschidă dulapul și să ia uneltele. O dată luate, le-au folosit și în clasă, le-au dus și acasă, în fine le-au pierdut. Fosta lor profesoară de atelier a cerut să

fie pedepsiți aspru, pentru că au furat. Fiind diriginte, a trebuit să discut cu ei. Din discuție am înțeles că ei considerau că acele obiecte le aparțin, întrucît nu au fost cumpărate cu banii școlii – așadar, la nivelul înțelegerii lor, ei nu considerau că au comis un furt. Intenția lor fusese una „justițiară": să recupereze ceva ce li se cuvenea și profesorul refuza să le dea. Le-am explicat că un obiect donat intra în inventar și că profesorul răspundea de el. M-au întrebat dacă profesorul va fi pedepsit (amendat). Le-am spus că acest lucru este posibil. În ora următoare, au adunat bani (din banii lor de buzunar), încercînd să acopere paguba și să prevină pedepsirea unui nevinovat. Mi-am spus atunci că dacă pentru niște copii cu probleme de înțelegere (datorate handicapului lor intelectual) a fost benefică o discuție clarificatoare, cu atît mai utilă ar putea fi ea pentru clarificarea cauzelor comportamentelor unor copii cu dezvoltare mintală normală. Cu alte cuvinte, să nu ne grăbim cu pedeapsa pînă nu ne-am lămurit că, și noi, și ei, știm *pentru ce* comportament o acordăm. Altfel, ea nu va contribui decît la înrăutățirea relației educator – educat.

• Acest tip de morală se bazează pe *cooperare* și *respect reciproc* între egali, ceea ce modifică, implicit, raportarea copilului față de adult: *„respectul pentru adult,* sau cel puțin un anumit mod de a-l respecta pe adult [respectul necondiționat, necritic – n.n.], *scade* în folosul unor raporturi de egalitate și reciprocitate (între copii și, în măsura în care acest lucru devine posibil, între copii și adulți)" (J. Piaget, *Op. cit.*, p. 148).

• Trăsătura morală care satisface morala cooperării este *solidaritatea* cu semenii, din perspectiva egalității șanselor (acordarea de circumstanțe atenuante ori respectarea posibilităților diferitelor persoane atunci cînd se precizează condițiile de aplicare a regulii – se poate ține seama de vîrstă, de dezvoltarea fizică etc. etc.).

• *Regula* este privită ca un *produs* în care se reflectă libertatea, autonomia individului, dar și respectul reciproc între egali.

• *Sentimentul dreptății asociat moralei cooperării* și *autonomiei morale* exclude efectele justiției imanente. El favorizează *justiția distributivă* (care cere respectarea egalității astfel încît nimeni să nu fie favorizat) și prescrie *sancțiuni prin reciprocitate.* Sancțiunile - acum - „drepte" se bazează mai mult pe *blamul social* decît pe provocarea de *suferințe fizice* pe măsura *aspectelor materiale* ale faptei. Vinovatul trebuie fie să repare singur lucrurile, fie să suporte consecințele greșelii (ai uitat să cumperi pîine, nu ai pîine și nu mănînci pîine). În sfîrșit, este drept ca ceilalți să acționeze raportîndu-se la el prin reciprocitate (ai mințit azi, nu vei fi crezut mîine, chiar dacă vei spune adevărul; n-ai ajutat-o pe mama ta acum, nu te va ajuta nici ea pe tine cînd vei avea nevoie). În afara *acestor* feluri de sancțiuni, *sancțiunea* este considerată ca fiind inutilă, dojana și explicațiile apărînd ca mai folositoare dacă urmărim ca vinovatul să nu mai repete greșeala.

Voi continua prezentînd cîteva *probleme concrete* privitoare la judecățile morale ale copiilor studiați de J. Piaget și colaboratorii săi. Motivele pentru care o fac sînt: mai întîi, nevoia de exemplificare apoi interesul imediat al educatorului, care se confruntă zilnic cu astfel de situații.

Problema 1: Regula

Pentru a înțelege cum sînt practicate regulile de către copii, precum și cum *conștientizează* ei problemele producerii și respectării regulilor, cercetătorii au observat și intervievat copii care practicau *jocul cu bile* (vezi caseta 6). Copiii au fost întrebați de unde știu ei regulile, cine cred ei că le-a inventat. Experimentatorul a propus apoi o regulă nouă, ori i-a stimulat să o propună ei, întrebîndu-i dacă și în ce condiții ar putea fi ea acceptată. Am ales spre exemplificare răspunsul unui copil de 5 ani (în etapa heteronomiei morale) și răspunsul unuia de 12 ani (în etapa moralei cooperării) (*Op. cit.*, p. 41-49). Cel de 5 ani afirmă că știe regulile de la fratele lui (mai mare!), iar fratele de la tăticul lor. Tăticul le-a inventat (el fiind „mai bătrîn decît bunicul și decît bunul Dumnezeu"). El acceptă regula nouă, propusă de examinator, dar afirmă că tăticul lui o știe. Probabil acesta este și motivul pentru care o acceptă, aș adăuga eu. Copilul de 12 ani afirmă că jocul a fost inventat de copii, în timpul Reformei. Atunci copiii se jucau cu bulgări de pămînt, îi rostogoleau și îi loveau. Cînd s-a descoperit cimentul, copiii le-au cerut fabricanților să facă bulgări de ciment. Ulterior s-a inventat pătratul în care se așază bilele, apoi linia de pornire. El acceptă să inventeze o regulă (ceea ce copilul de 5 ani nu concepea ca fiind posibil): pătratul va fi înconjurat de un altul. El declară că vor accepta să joace folosind această regulă doar copiii care au participat la inventarea ei (mutualitate, cooperare). În această situație, regula veche și cea nouă (referitoare la pătrat) vor fi la fel de corecte.

Atunci cînd funcționează *morala cooperării,* orice inovație poate fi introdusă dacă îi convingi pe ceilalți. Ea trebuie să obțină verdictul majorității, căruia toți trebuie să i se supună. Oricine poate propune ceva. Pentru a respecta „spiritul jocului", altfel spus *fair-play*-ul, vor fi egalizate șansele, eliminîndu-se tot ce compromite reciprocitatea (reciprocitate care cere să-mi urmăresc propriul bine în aceeași măsură în care urmăresc binele

celuilalt): inegalităţi datorate norocului ori deosebirilor de îndemînare, forţă musculară, înălţime, vîrstă etc.

Caseta 6

Jocul cu bile (reguli)

- Se trasează pe pămînt (asfalt) un pătrat.
- Fiecare aşază cîte o bilă personală în pătrat.
- Se trasează o linie de pornire.
- Fiecare trebuie să lovească bilele celorlalţi, pentru a le expulza din pătrat şi a le „cîştiga".
- Lovirea bilelor se face cu o bilă mai mare, pusă în mişcare de la linia de pornire.
- Bila mare poate fi pusă în mişcare prin două procedee: rostogolire sau bobîrnac.

Problema 2: Furtul

Experimentatorul a urmărit să vadă dacă copiii apreciază gravitatea furtului după criterii materiale: mărimea obiectului, valoarea sa (responsabilitate obiectivă) ori după intenţia făptuitorului (responsabilitate subiectivă). El a folosit perechi de povestiri pentru a putea compara şi aprecia rezultatele unor acte precum şi mobilurile acestora. Am ales ca exemplu următorul cuplu de povestiri (*Op. cit.*, p. 82-83), pe care le repovestesc:

a) Băiatul întîlneşte un prieten sărac. Prietenul îi spune că n-a mîncat nimic, pentru că n-a avut nimic de mîncare. Băiatul nu are bani, dar intră într-un magazin şi fură o chiflă pe care i-o dă prietenului.

b) Fata vede o fundă frumoasă pe o tarabă, îi place pentru că se potriveşte cu rochia ei. Nu are bani, aşa că o fură şi fuge cu ea.

Copiii sînt întrebaţi: Cei doi copii sînt la fel de vinovaţi? Care este mai vinovat şi de ce?

Iată cum răspund doi copii de 6 ani, aflaţi în etapa heteronomiei morale: „Băiatul care a furat chifla trebuie pedepsit mai tare, pentru că o chiflă trebuie să fi costat mai mult"; „Chifla este un lucru «mai mare», băiatul trebuie pedepsit mai tare" (*Op. cit.*, p. 87-88). Ei apreciază furtul fie după valoarea, fie după mărimea obiectului furat, deci din perspectiva aspectelor sale materiale, obiective.

Copiii mai mari (de 12 ani, de ex.) răspund că fata este mai vinovată, întrucît a furat pentru sine, în vreme ce băiatul a vrut să-şi ajute un prieten. Ei

apreciază acum *intenţia* celui care a comis actul, din perspectiva aspectelor lui subiective.

Problema 3: Minciuna

Minciuna poate fi evaluată şi ea fie în funcţie de *urmările ei materiale* (de către cei care concep responsabilitatea ca fiind obiectivă), fie ţinînd seama de *intenţia mincinosului* (de către cei care cred că responsabilitatea este subiectivă).

Iată un exemplu de cuplu de povestiri, repovestite (*Op. cit.* p. 98):

a) În prima povestire este vorba despre un copil care nu ştia bine unde se află strada Roşcovei. Cînd l-a întrebat un trecător despre această stradă, el i-a indicat o direcţie, spunîndu-i că el crede că pe acolo s-ar ajunge. Domnul s-a rătăcit complet şi n-a putut găsi strada pe care o căuta.

b) În povestirea a doua este vorba despre un băiat care cunoaşte bine numele străzilor, dar cînd un domn îl întreabă despre strada Roşcovei el îi indică o direcţie greşită, pentru că vrea să-i joace o festă. Domnul nu s-a rătăcit însă, şi în cele din urmă a găsit strada.

Experimentatorul a întrebat: Care dintre cei doi copii este mai vinovat? De ce?

Un copil de 6 ani, aflat în etapa heteronomiei morale, răspunde că este mai vinovat copilul care l-a făcut pe domn să se rătăcească. Celălalt a glumit doar, dar domnul nu s-a rătăcit.

Un alt copil, de 10 ani, aflat în etapa autonomiei morale, consideră că este mai vinovat copilul care „a făcut dinadins". Primul l-a făcut pe domn să se rătăcească nu pentru că asta a vrut, ci din greşeală, pentru că nu ştia bine numele străzilor.

Un al treilea, aflat într-o fază intermediară, spune că amîndoi copii sînt la fel de vinovaţi, dar că domnul care n-a găsit drumul l-ar fi certat pe primul băiat mai mult decît ar fi făcut-o, cu al doilea băiat, domnul care nu s-a rătăcit.

Problema 4: Perspectiva asupra pedepsei

Morala heteronomiei şi a datoriei implică noţiunea de *pedeapsă ca ispăşire a vinei.* Aşa cum afirmă J. Piaget, „neascultarea celor mici provoacă mînia celor mari" şi această iritare se concretizează sub forma unei dureri oarecare şi «arbitrare» care se impune celui vinovat" (*Op. cit.*,

p. 146). Legitimitatea pedepsei *arbitrare* (adică fără legătură de sens cu fapta) este evidentă pentru cel aflat în prima etapă a dezvoltării morale. Copilul „nu a ascultat", iar adultul i-a impus o suferință proporțională cu fapta săvîrșită.

Foarte interesantă mi se pare observația că dacă adultul face apel la sancțiuni *motivate* (opuse celor arbitrare) (de ex., nu ascultă nici el rugămintea celui care a refuzat să-i răspundă la o solicitare, ori îl așază în pat pe copilul care minte că este bolnav), copilul le percepe în această etapă tot ca pe niște modalități de ispășire, căci „nu se poate vorbi de reciprocitate între cel care comandă și cel care ascultă" (*Ibidem*) (este vorba despre respectul unilateral, de la copil la adult, fără reciprocitate – n.n.).

În etapa cooperării, perspectiva se schimbă, copilul percepe ca *motivată* pedeapsa prin reciprocitate. Ea implică pentru el „blamul social"(acest lucru este posibil întrucît scade respectul unilateral, copilul începe să se perceapă într-o relație de reciprocitate și cooperare cu cei mai mari decît el – n.n.), chiar atunci cînd pedeapsa implică aspecte materiale (spre exemplu să repare ceea ce a stricat, ori să curețe ce a murdărit), copilul o percepe tot sub aspectul de *blam social*, adică în aspectul ei *intersubiectiv* (vinovatul repară *singur* ceea ce a stricat, suportă *singur* consecințele faptelor sale). Așadar, aceste aspecte *intersubiective* prevalează asupra aspectelor materiale, obiective, tot așa cum în furt ori minciună conta intenția (subiectivă) și nu aspectul material al vinei.

Problema 5: Responsabilitatea colectivă

Este vorba aici despre o problemă care apare deseori în practica școlară: nu se cunoaște vinovatul, și totuși profesorul simte nevoia să reacționeze la fapta reprobabilă comisă. Experimentatorul întreabă copiii dacă e drept să se pedepsească grupul (clasa) atunci cînd vinovatul este necunoscut.

Copiii mici (etapa heteronomiei morale – n.n.) răspund că trebuie pedepsiți toți, ei făcîndu-se vinovați pentru că nu vor să-l denunțe pe făptaș. Accentul cade acum pe *necesitatea ispășirii* cu orice preț a vinei (parcă pentru a șterge urmele ei *materiale* – n.n.).

Copiii mari (etapa cooperării – n.n.) răspund și ei că trebuie pedepsiți *toți!* Motivul este însă cu totul altul: grupul trebuie să fie *solidar,* nu trebuie să-l „pîrască" pe cel care a greșit. Accentul cade pe solidaritatea grupului, oricare ar fi consecințele „materiale" ale acestei atitudini.

Într-o etapă intermediară, copiii afirmă că nu trebuie să fie nimeni pedepsit, pentru că „nu e bine să pîrăști" și – în același timp – pentru că „nu se cunoaște vinovatul".

Problema 6: Copiatul

În abordarea problemei, Jean Piaget pornește în abordarea problemei de la propria sa experiență de elev. Școala pe care el a urmat-o favoriza *concurența* între elevi pentru a obține bunăvoința profesorului. În același timp, grupul de elevi (12-17 ani) favorizează *camaraderia,* drept care elevii organizau împreună *copiatul,* ca pe un semn de solidaritate în fața *constrîngerii* școlare. Așadar, prin copiatul împreună, morala constrîngerii (impusă de școală, dar în dezacord cu dezvoltarea morală normală) era înlocuită de morala cooperării. Experimentatorul J. Piaget întreabă: De ce nu trebuie să copiezi? Pînă la 11 ani, copiatul este condamnat de majoritatea copiilor *pentru că este interzis de profesor.* După 11 ani, majoritatea copiilor dau răspunsuri din care rezultă că acest act *este dăunător egalității* (*îl păgubești pe coleg, furi* de la el etc.).

Problema 7: Autoritatea părinților și a educatorilor în conflict cu solidaritatea față de colegi

Este vorba aici despre părerile copiilor asupra felului în care adultul repartizează sarcinile (spre exemplu, adultul poate redistribui altcuiva o sarcină pe care un membru al grupului nu a îndeplinit-o) sau asupra faptului că adultul poate să arate mai mult interes ori afecțiune unora, din motive pe care el le crede întemeiate (sînt mai cuminți, învață mai bine etc.)

Întrebați ce cred ei despre astfel de atitudini, copiii aflați în momente diferite ale dezvoltării morale răspund diferit. Cei din stadiul heteronomiei morale consideră că este corect orice decide sau poruncește adultul. Cei aflați în stadiul intermediar simt nevoia să fie tratați în mod *egal* și consideră incorect ca adultul să-i favorizeze pe unii. Cei mari, cu autonomie morală și cu simț al nuanțelor, acceptă circumstanțele atenuante, pentru ei este importantă *echitatea.* Echitatea se referă la faptul că egalitatea se definește acum ținînd seama de situația fiecăruia: vîrstă, lucruri pe care cineva le-a făcut și care îi dau dreptul la circumstanțe atenuante, forță fizică ori abilități ce îi permit să îndeplinească mai ușor o sarcină etc.

Această parte din discursul despre judecățile morale ale copiilor îmi evocă o experiență pe care am trăit-o după 1989, într-o școală gimnazială din

Bucureşti, la o clasă a VI-a. Trebuia să discut cu elevii despre *toleranţă*, la invitaţia d-nei diriginte. Mie mi s-a părut util să-i ajut să facă o experienţă concretă de toleranţă. Era o clasă cu probleme, copiii aveau dese conflicte cu adulţii (profesori, dar şi personal auxiliar) din şcoală. Le-am propus să-şi exprime, lucrînd în grupuri, aşteptările lor în ceea ce priveşte acţiunile adulţilor. D-na dirigintă trebuia să exprime aşteptările adulţilor cu privire la comportarea elevilor, misiunea mea fiind acea de negociator, de intermediar. Printre lucrurile pe care copiii le-au cerut a fost ca elevii „buni" (cei care învăţau mereu) şi elevii „slabi" (cei care se pregăteau doar uneori) să fie trataţi *egal*: cînd ştiu, să li se pună notă mare. Profesorii procedau altfel: nu se grăbeau să le pună un 10 celor „slabi", chiar dacă aceştia răspundeau corect. I-am rugat să încerce să privească lucrurile din perspectiva profesorului, cel care judecă *un act din prezent* şi în funcţie de *alte acte trecute – de acelaşi fel* - ale elevilor, acordînd circumstanţe atenuante. El are mai multe motive să aibă încredere într-un elev care i-a demonstrat în repetate rînduri că este sîrguincios. Ca urmare a argumentului meu, ei au înlocuit aşteptarea lor de egalitate cu una de *echitate*: da, vor accepta ca pe viitor elevii „slabi" să fie puşi la încercare şi să primească o notă mare *numai dacă* au ştiut foarte bine de 2 sau de 3 ori la rînd.

Dintre multele situaţii pe care J. Piaget le discută în contextul problemei *autorităţii adultului* confruntate cu solidaritatea între *copii*, am mai ales spre a o prezenta succint aici pe cea referitoare la alegerea între *a minţi un adult* ori *a minţi un coleg*. Între 6 şi 9 ani, copiii răspund că este mai urît să-i minţi pe adulţi. Între 10 şi 13 ani, ei consideră că este tot atît de urît să-i minţi şi pe unii, şi pe alţii, *ba chiar mai urît să minţi un coleg*.

Problema 8: Pîra

Am marcat-o distinct (deşi ea reprezintă de asemenea o sub-problemă a problemei 7) pentru actualitatea pe care încă o are în şcoală, chiar la elevii mari. Pînă la 8 ani, copiii consideră corect să se respecţe autoritatea adultului, denunţînd un vinovat. Începînd de la 8 ani, primează solidaritatea între egali şi pîra este dezavuată.

Mi se pare necesar să subliniez că J. Piaget consideră că *în psihologia morală nu poate fi vorba despre stadii nete*. S-a putut vedea acest lucru chiar din cele cîteva exemple de conduite intermediare pe care le-am prezentat.

O evaluare a teoriei piagetiene – din perspectiva profesorului – ar trebui să ia în considerare orientarea pragmatică a autorului, aplecarea sa spre problemele morale ale vieţii cotidiene: comportarea copiilor în familie, la

şcoală, în jocurile desfăşurate pe stradă. Am putea lua ca model interesul cercetătorului de a cunoaşte părerile copiilor asupra problemelor morale cu care ei şi *grupul lor* se confruntă sau asupra problemelor cu care *noi (adulţii)* şi *ei* ne confruntăm. Aceasta ne-ar putea ajuta să descoperim motivele comportamentelor concrete ale învăţăceilor noştri. Cum ar putea face *un profesor* (nu un cercetător de profesie) acest lucru? Observînd copiii în situaţii naturale: participînd la activităţi extraşcolare, interesîndu-se de jocurile lor. Am mai putea-o face creînd situaţii în care ei să dezvolte comportamente diferite şi să le poată evalua cu ajutorul nostru. Am putea folosi în acest scop o parte din orele de consiliere incluse în planul de învăţămînt. S-ar putea ca noi să descoperim lucruri pe care Piaget ori alţi cercetători, din timpuri ori din culturi diferite, nu le-au semnalat. Oricum, înainte de a ne repezi să acţionăm, ar trebui să încercăm o cît de sumară observare şi diagnoză (*aşa* gîndesc ori *aşa* cred ei, în vreme ce eu cred *altfel*).

Într-o colectivitate reală, aşadar diversă, este posibil să găsim tot felul de combinaţii ale judecăţilor morale asupra a *n* probleme concrete. Între cele două morale polare putem găsi diverse forme intermediare. Ceea ce tocmai am spus se leagă de o observaţie pe care unii dintre cercetătorii contemporani au făcut-o asupra modului de lucru al lui Piaget, anume aceea că el nu a luat în considerare diferenţele (l-a interesat mai mult prin ce comportamente se aseamănă *majoritatea* copiilor cuprinşi într-un interval de vîrstă decît prin ce se deosebesc copiii din acel interval). Pe baza conduitelor majorităţii, el a descris stadiile. În practică, noi ne întîlnim cu precocităţi ori cu întîrzieri, în limitele „normalului". Mai mult decît atît, în *situaţii psihologice* diferite, s-ar putea ca acelaşi copil să arate modalităţi de comportare ori de evaluare caracteristice unor stadii sau etape morale diferite. Puteţi verifica această afirmaţie a mea încercînd să vă amintiţi cît mai multe judecăţi morale emise de adulţi cu totul stimabili, la fel ca dvs. Nu întotdeauna ele au satisfăcut cele mai înalte standarde de dezvoltare morală. Care dintre noi nu a dorit – măcar o dată – ca un criminal recidivist *să-şi ispăşească vina*? Asta nu înseamnă că, în alte situaţii, nu ne-am pronunţa pentru pedeapsa prin reciprocitate. Piaget însuşi remarca o întîrziere a conştientizării regulilor faţă de practica lor.

Urmărind comportamentele reale ale copiilor, îi putem ajuta să-şi conştientizeze, exprimîndu-le, conceptele morale, grăbind – în limitele posibilului - achiziţiile lor morale.

În încercarea – doar conturată – de a circumscrie cauzele interne şi externe ale evoluţiei morale, autorul lucrării comentate face o observaţie interesantă privind rolul mediului în grăbirea dezvoltării morale: „Într-o *familie numeroasă*, în care educaţia morală este asigurată *prin forţa exemplelor*, mai mult decît prin supravegherea constantă din partea părinţilor,

ideea de *egalitate* se va putea dezvolta mult mai devreme" (*Op. cit.*, p.169). Adultul instruieşte – aşadar – prin modelele de comportare oferite, practicînd el însuşi reciprocitatea, respectînd el însuşi regulile echităţii. Atenţie! – aş adăuga eu pentru noi, profesorii – învăţăceii noştri îşi culeg exemplele inclusiv prin urmărire atentă a relaţiilor din grupul nostru de apartenenţă, cel al profesorilor. Respectul pe care ei ni-l acordă reflectă în mare măsură felul în care sîntem valorizaţi de colegi ori de conducătorii instituţiei. Ceea ce se întîmplă între ei poate fi – pînă la un punct, căci *nu sîntem singurele* lor modele! – o sursă de diagnostic a stării morale a corpului profesoral. Uneori ar trebui să găsim curajul de a-i privi aşa cum ne privim – într-o zi luminoasă – în oglindă.

J. Piaget ar putea fi urmat de noi în actul său de *personalizare a cunoaşterii* ştiinţifice prin evocarea şi conceptualizarea propriei experienţe, aşa cum am arătat anterior (v. *copiatul*).

Fără ca acesta să fie un obiectiv al cărţii, autorul ei nu se poate opri să emită sugestii pedagogice. I se pare mai potrivită *munca în grup* şi *autoguvernarea* (noi ne-am putea mulţumi cu *participarea* elevilor la alcătuirea regulamentelor şcolii şi a clasei, precum şi la evaluarea şi sancţionarea comportamentelor) pentru favorizarea dezvoltării morale, atît sub aspectul practicii cît şi al conştientizării acesteia. Ar trebui să ţinem seama – aş adăuga eu – de preocuparea copilului mare asupra modului în care este educat. Aici eu însămi mă bazez pe o experienţă de pe la 12 ani: îmi amintesc că ascultam o emisiune în care un psiholog sfătuia părinţii, încercînd să verific dacă ai mei nu mă nedreptăţesc cumva, în încercările lor de a mă dirija.

Caseta 7

Dilema lui Heinz (repovestită)

Heinz are nevoie de un medicament pentru soţia sa, care este pe moarte. Farmacistul care a inventat medicamentul îi cere pe el un preţ de zece ori mai mare decît valorează. El nu poate plăti atît, pentru că nu are atîţia bani. Reuşeşte să împrumute jumătate din banii ceruţi de farmacist, dar acesta refuză să-i dea medicamentul, neacceptînd ca restul să-i fie plătit mai tîrziu. Heinz „sparge" farmacia şi fură medicamentul necesar.

(Subiecţii sînt întrebaţi cum ar fi procedat ei şi *de ce*. Este foarte important ca ei să-şi motiveze comportamentul ipotetic).

L. Kohlberg: 3 niveluri şi 6 stadii ale dezvoltării morale

Provocat de rezultatele şi intuiţiile lui J. Piaget, Kohlberg pune la punct şi prezintă, într-o lucrare din 1964, un instrument care delimitează mai riguros momentele dezvoltării morale (apud. J.K. Gibbs, K. S. Basinger, D. Fuller, 1992; J. G. Seamon, D. T. Kenrick, 1992; G. R. Lefrançois, 1999). El foloseşte povestiri care implică dileme morale, găsind trei niveluri evolutive, fiecare dintre ele cuprinzînd două dintre cele şase stadii. În linii mari, este vorba despre acelaşi drum de la heteronomia morală, cînd alţii controlează conduitele individului, către autonomia morală, cînd individul dobîndeşte capacitatea de autocontrol. Pentru Kohlberg, dezvoltarea morală continuă în adolescenţă şi la vîrsta adultă.

Kohlberg numeşte ***primul nivel*** de dezvoltare morală ***preconvenţional***. Conform cercetărilor sale, este de aşteptat să se afle în acest stadiu copii, cîţiva adolescenţi, mulţi infractori adulţi şi adolescenţi. Aceştia nu înţeleg şi nu acceptă în cunoştinţă de cauză *regulile sociale*. Ele rămîn *exterioare* conştiinţei lor.

Stadiul 1- consecinţe fizice, materiale

Acest stadiu al primului nivel presupune o înţelegere a autorităţii morale sau a nevoii de a respecta legea, valorile, sub aspectele sale materiale. *Omul trebuie să fie preocupat de propriul bine*: el respectă legea sau cutumele fie pentru a evita pedeapsa, fie pentru a obţine o recompensă. Spre exemplu, în cazul dilemei lui Heinz (v. caseta 7, p. 46), motivul în favoarea furtului ar putea fi acum frica de a nu fi interogat, împreună cu farmacistul, pentru moartea soţiei, deci *frica* de a nu intra într-o încurcătură cu poliţia dacă o lasă pe aceasta să moară. Motivul împotriva furtului ar fi *frica* de a nu fi urmărit de poliţie şi *închis* pentru fapta comisă. Într-o altă dilemă, „a fratelui", subiectul este întrebat dacă trebuie să-i povestească tatălui lor despre faptele rele ale fratelui său. Un copil de 10 ani răspunde favorabil, motivînd prin frica de pedeapsa pe care tatăl i-ar putea-o aplica dacă află singur adevărul.

Stadiul 2 – mentalitatea schimbului

În acest stadiu, binele este considerat o monedă de schimb: „trăieşte şi lasă-i şi pe alţii să trăiască" ori mai pe româneşte „bine faci, bine găseşti". Binele făcut cuiva îţi aduce nişte avantaje concrete. Putem avea foloase reciproce din practicarea lui. La dilema lui Heinz, motivul în favoarea

furtului poate fi acela că, dacă te prind, poţi înapoia medicamentul şi vei sta mai puţin la închisoare. Merită să stai puţin la închisoare, dacă atunci cînd ieşi îţi vei regăsi soţia în viaţă (ceea ce este un avantaj concret pentru tine!). Împotriva furtului ar fi motivul că s-ar putea să nu obţii nimic bun: vei sta la închisoare şi s-ar putea ca soţia ta să moară înainte ca tu să ieşi, aşa că nu ţi-a folosit ceea ce ai făcut. În cazul dilemei fratelui, un adolescent de 13 ani răspunde că nu trebuie să-ţi bagi fratele în încurcătură, pentru că va face şi el acelaşi lucru: te va spune cînd vei face vreo prostie (este un mod de a gîndi prin reciprocitate *simplă*, la nivelul efectelor concrete exterioare).

La ***nivelul al doilea, convenţional*** se află cei mai mulţi dintre adolescenţi şi adulţi. Ei înţeleg şi interiorizează atît aşteptările figurilor de autoritate cît şi regulile societăţii. Ei înţeleg acum că relaţiile interpersonale mature presupun fie reciprocitate şi încredere (perspectiva interpersonală), fie existenţa unor standarde şi cerinţe acceptate de toţi membrii unei societăţi (perspectiva de cetăţean).

Stadiul 3 – perspectiva interpersonală

Reciprocitatea complexă este văzută ca *ideal*. Cel care respectă regulile apare în ochii celorlalţi drept „fată bună, băiat bun". Aici se încadrează acei adolescenţi şi adulţi care consideră că este important pentru ei să vină în întîmpinarea aşteptărilor unor persoane la care ţin, pe care le respectă: prieteni, membri ai familiei, persoane cu autoritate în grupul de muncă etc. Membrii unui grup ar trebui să se încreadă unii în alţii. Trebuie să-ţi arăţi loialitatea faţă de cei care te-au întreţinut, te-au învăţat ori te-au ajutat într-un alt mod. În dilema fratelui, cel care ştie că fratele său a greşit trebuie să se gîndească la aceasta, dar este la fel de important pentru el să fie un fiu bun.

S-ar simţi mai vinovat faţă de tatăl decît faţă de fratele său, dacă nu i-ar spune ce s-a întîmplat, deoarece aceasta l-ar putea face pe tatăl lor să nu mai aibă încredere în el. Fratele ar trebui să înţeleagă asta, întrucît tatăl a făcut destule şi pentru el. În cazul *dilemei lui Heinz*, motivul în favoarea furtului ar putea fi că familia te-ar considera un soţ neomenos dacă n-ai face-o, ori că nu vei mai putea privi pe nimeni în faţă. Împotriva furtului, motivele sînt asemănătoare: nu numai farmacistul te-ar putea considera un criminal, ci şi toţi ceilalţi, îţi vei dezonora familia şi pe tine însuţi, nu vei mai putea privi pe nimeni în faţă etc.

Stadiul 4 – perspectiva de membru al societăţii, lege şi ordine

Individul aflat în acest stadiu adoptă perspectiva sistemică. Fiecare om are un loc în ansamblul de relaţii ale societăţii, aşadar este responsabil atît faţă de sine cît şi faţă de ceilalţi. Instituţiile societăţii sînt importante pentru ca ea să prospere. *Împlinirea datoriilor, respectarea legilor* sînt absolut necesare, exceptînd cazurile în care edictele societăţii intră în conflict cu înaltele valori morale. În dilema lui Heinz, motivele în favoarea furtului medicamentului ar fi acum că trebuie să-ţi salvezi soţia astfel (fiind singurul lucru posibil), dacă ai *simţul onoarei*. Te-ai simţi vinovat dacă i-ai produce moartea, nefăcîndu-ţi *datoria* faţă de ea. Împotriva furtului ar fi motivul că furtul răneşte comunitatea, şi că – ajuns la închisoare – te vei simţi vinovat pentru *lipsă de onestitate* şi *încălcarea legilor*.

Nivelul postconvenţional, al treilea este atins de *puţini adulţi*, începînd de la 20 ani. Aceste persoane urmează regulile societăţii şi onorează aşteptările celorlalţi atunci cînd ele coincid cu *propriile lor principii morale*.

Stadiul 5 – simţ democratic, relativitatea regulilor sociale

Cei aflaţi în acest stadiu au o formă complexă de înţelegere a reciprocităţii. Ei pot experimenta şi coordona mai multe perspective, acceptînd că fiecare grup, fiecare societate îşi are propriile reguli şi că toate aceste reguli sociale, culturale trebuie să fie respectate, au aceeaşi valoare dintr-un punct de vedere mai cuprinzător. Aceşti oameni respectă valorile universale: viaţa, libertatea, fericirea etc. Ei pendulează între punctul de vedere *moral* (valori, principii) şi cel *legal*, considerînd că este necesară şi respectarea instituţiilor care menţin societatea. Uneori ei nu reuşesc să integreze aceste puncte de vedere, favorizînd unul dintre ele, deşi le consideră pe amîndouă importante. La dilema lui Heinz, cei aflaţi în acest stadiu motivează alegerea de a fura medicamentul prin nevoia de a nu pierde *respectul celorlalţi şi respectul de sine*, lăsîndu-şi soţia să moară. Motivele împotriva furtului ar fi nevoia de a-şi păstra *poziţia* şi ***respectul comunităţii*** neviolînd legea, dar şi *respectul de sine*.

Stadiul 6 – principii etice universale

Legile şi regulile au valoare pentru cei aflaţi în acest stadiu doar în măsura în care susţin principiile morale universale. Ei consideră că baza pentru crearea unei societăţi ar trebui să fie justiţia personală, dreptul fiecărui

individ la o egală luare în considerare a dorințelor, nevoilor, cerințelor sale în orice situație, nu doar a celor care pot fi codificate prin lege. Oamenii sînt așadar mai importanți decît legile, tocmai din perspectiva morală universală. La dilema lui Heinz, astfel de persoane invocă drept motiv în favoarea furtului faptul că nu-ți poți călca propriile standarde de conștiință, deși ai putea încălca legile exterioare, că viața este o valoare supremă. Împotriva furtului invocă aceleași standarde de conștiință, care – în această situație – au ca valoare supremă onestitatea (alți oameni nu au dreptul să te blameze, dar te vei condamna tu însuți). În urma unei *cercetări longitudinale* ulterioare, Kohlberg a ajuns la concluzia că doar 13% dintre subiecții săi au atins *stadiul 5*, ei avînd – măcar parțial – o educație universitară. Cît despre *stadiul 6*, el nu a fost atins de către nici unul dintre subiecți. Kohlberg ajunge la concluzia că acest stadiu este rezervat unei elite, liderilor morali, care au inclusiv un nivel de pregătire filozofică.

Tipuri de dezvoltare morală

Pornind de la aceste observații ale lui Kohlberg, Gibbs, Basinger și Fuller (*Op. cit.*) consideră că – dintr-o perspectivă practică – stadiile 3 și 4 reprezintă o autentică *maturitate morală*. Între subiecții care ating aceste stadii există însă deosebiri transversale, pe orizontală. Mai concret, întîlnim în fiecare dintre aceste stadii persoane care aparțin unui *tip moral A* ori unui *tip moral B*.

Tipul moral A este cel pentru care idealurile etice, principiile universale există *prin* convențiile sociale (relații interpersonale, legi), ca și cum ar fi „încrustate" în ele. Din acest motiv așteptările celorlalți trebuie să fie onorate, iar legile societății se cuvine să fie respectate.

Tipul moral B vede aceste principii etice *independent de* convențiile sociale existente la un moment dat. Acest tip este caracterizat prin trei trăsături: *echilibrarea perspectivelor*, *valorizarea aspectelor fundamentale*, *conștiința*.

Capacitatea de a echilibra perspectivele se referă la faptul că acești oameni își reprezintă relațiile dintre persoane sau relațiile persoană - societate ca fiind *reciproce*. Spre exemplu, în viziunea celor din stadiul 3, nu poți pretinde respect dacă tu însuți nu acorzi respect. În școală, acest lucru ar fi valabil atît pentru elev, cît și pentru profesor. Un părinte care nu-și respectă copilul nu-i poate pretinde respect. Pentru cei din stadiul 4, o societate care nu acordă respect fie tinerilor, fie bătrînilor, nu poate pretinde ca aceștia să-i respecte instituțiile. Dintr-o perspectivă mai largă asupra justiției, deși societatea îi cere judecătorului să aplice sancțiunile corespunzătoare legii, el

poate aplica legea flexibil, echitabil, cunoscînd circumstanțele atenuante ale fiecărui caz.

Capacitatea de a valoriza aspectele fundamentale se referă la aplicarea unei valori în chip universal. Spre exemplu, pentru un om din tipul moral B viața unui străin este la fel de valoroasă ca și cea a unei persoane apropiate, pentru că – fundamental – viața oricărui om este sacră. Acest mod de aplicare a valorilor se leagă de capacitatea de a gîndi și simți prin reciprocitate, de a intra în pielea celuilalt (și tu ai putea ajunge „străin" pentru cineva, viața ta de „străin" ar putea fi în primejdie).

Conștiința se referă la capacitatea de a *trăi* idealurile morale. Cel care simte înlăuntrul său idealurile își poate pierde respectul de sine atunci cînd le încalcă (este ca și cum eul și conceptul de sine corespunzător i s-ar diminua, ca și cum ar pierde – din vina lui – o bucată din sine).

Gibbs, Basinger și Favell (*Op. cit.* p. 7-11) vorbesc despre rolul pe care *decentrarea* îl are în maturizarea morală. În sinteză, aceasta ar însemna o desprindere de pe ceea ce *nouă* ni se pare corect, interesant, demn de atenție într-o situație morală. Putem realiza desprinderea dacă intrăm în rolurile celorlalte personaje împreună cu care ne aflăm în situația respectivă, încercînd să vedem ce i se pare *lui*, ori *ei* corect, interesant, demn de atenție. Kohlberg însuși considera șansa de a intra în cît mai multe roluri drept o condiție a dezvoltării morale. Educatorii pot folosi *jocul de rol* pentru a simula intrarea elevilor în pielea diferitelor personaje, în scopul decentrării. Dar și educatorii se pot decentra: provocați-i pe elevi să intre – pentru cîteva minute – în pielea de profesor. Veți avea o oglindă care vă va ajuta să vă priviți cu un ochi obiectiv, cu ochiul cuiva dinafară. Dacă predați literatura, ocazia decentrării poate fi punerea în scenă a unei narațiuni ori a unui episod narativ, cu schimbarea rolurilor între „actori". Ei își pot împărtăși reciproc trăirile. Restul elevilor, din poziția de observatori, le pot oferi oglinzi, pot ori evoca experiențe asemănătoare, trăite de ei.

Alte perspective asupra teoriei lui Kohlberg

Unii cercetători consideră teoria sa prea abstractă, la fel și dilemele morale pe care el le-a conceput. În viața reală, oamenii iau decizii bazate pe considerente mai reale, practice, confruntîndu-se cu dileme morale mult mai concrete. Fizionomia noastră morală este influențată și de *cultura* în care trăim. De pildă, în cultura chineză, bazată pe *pietate filială*, judecățile morale emise vor fi diferite de cele ale cetățenilor SUA (Walker, într-o lucrare din 1995, *apud* Lefrançois, *Op. cit.* p. 55).

Povestirile lui Kohlberg sînt considerate de alţi cercetători prea abstracte şi prea *verbale*, mai ales pentru copiii mai mici (De Buzzeli, într-o lucrare din 1992, *apud* Lefrançois, *Ibidem*).

Sexul poate condiţiona dezvoltarea morală (Gilligan, într-o lucrare din 1982, *apud* Lefrançois, *Op. cit.* p. 55-56). Gilligan descoperă faptul că femeile adulte trec prin trei stadii de dezvoltare morală: unul de *orientare egoistă*, spre sine, urmat de altul în care manifestă o *crescută responsabilitate faţă de ceilalţi* şi, al treilea, în care ele doresc să se trateze pe *ele însele* şi pe *ceilalţi* în mod *egal*, adică să facă „cel mai mare bine pentru cel mai mare număr de oameni" (*Ibidem*).

Din perspectiva *implicaţiilor educaţionale*, Giroux, într-o lucrare din 1992 (*apud* Lefrançois, *Op. cit.* p. 57) afirmă că profesorul joacă trei tipuri de roluri în dezvoltarea elevilor săi:

– *profesorul ca magistru*, „avocat al bunei purtări şi al conştiinţei morale puternice"; el îi învaţă pe elevi despre valori şi principii morale şi este privit ca o *sursă* a valorilor;

– *profesorul ca facilitator* încearcă „să-i ajute pe elevi să-şi dezvolte şi să-şi înţeleagă propriile valori", discutînd cu ei, propunîndu-le activităţi de clarificare a valorilor; *elevul* este privit ca *sursă* a valorilor;

– *profesorul ca mentor* este ghid, prieten, lider, sursă de înţelepciune, *exemplu*.

Caseta 8

Joc: *Ghidul*

Obiective:

- elevul să simtă ce înseamnă să fii minţit
- elevul să reflecteze asupra trăirilor sale, să le asocieze cu alte experienţe trăite anterior
- elevul să conceptualizeze experineţa trăită

Materiale: obiecte mici, care pot fi ascunse într-o clasă

Timp: ≈50 - 60 minute

Desfăşurarea activităţii:

Doi copii se află în competiţie, trebuind să găsească diferite obiecte ascunse pe un traseu. Miza este să găseşti cît mai multe obiecte în timpul prescris (de ex. 15 minute). Fiecare copil reprezintă "interesele" unei jumătăţi din elevii clasei şi are un ghid. Prin înţelegere cu conducătorul jocului (fără ca cei doi concurenţi şi ceilalţi elevi să ştie) unul dintre ghizi minte sistematic, orientîndu-şi „partenerul" greşit. În final, celui în cauză i se dezvăluie că a fost minţit şi este întrebat ce simte, ce alte evenimente i-a evocat situaţia.

Discuţie:

a) Sînt întrebaţi şi cei pe care copilul ghidat incorect i-a reprezentat.
Aceleaşi întrebări (ce simt, ce alte evenimente le-a amintit jocul) sînt puse şi celui ghidat corect precum şi celor pe care el i-a reprezentat.
Elevii sînt întrebaţi: Ce aţi învăţat din acest joc? (conceptualizarea).

Dicţionar

situaţie psihologică = raporturile complexe (de putere, de atracţie – respingere etc) care se stabilesc între doi sau mai mulţi oameni, în funcţie de motivele, scopurile, trăirile, amintirile individuale şi comune precum şi de statutele şi rolurile care le prescriu acestor oameni relaţia prezentă.

interviu clinic = discuţia pe care Piaget o poartă cu *fiecare copil în parte*, pentru a pune în evidenţă mecanismele inteligenţei sale, discuţie ghidată prin *întrebări standard*; el a avut drept model interviul pe care medicul îl face bolnavului, purtînd cu acesta o discuţie *vie, naturală, personală*, dar şi la obiect, *ghidată de scopuri clare de cunoaştere.*

cercetare longitudinală = cercetare care se desfăşoară de-a lungul mai multor ani, pe acelaşi lot de subiecţi

Cuvinte – cheie

realism moral, heteronomie morală, regulă, responsabilitate obiectivă, conformism, respect unilateral, justiţie imanentă, justiţie retributivă, autonomie morală, cooperare, responsabilitate subiectivă, solidaritate, sancţiune prin reciprocitate, pedeapsă ca ispăşire, responsabilitate colectivă, nivel preconvenţional, nivel convenţional, nivel postconvenţional, tip de dezvoltare morală, stadiu de dezvoltare morală, decentrare, profesorul magistru, profesorul facilitator, profesorul mentor

Aplicaţii

1) Este foarte puţin plauzibil ca dvs., cititorii, să nu fi copiat măcar o dată în viaţa de elev ori măcar să nu fi favorizat copiatul, lăsîndu-vă colegii să se inspire din lucrările dvs. În consecinţă, încercaţi *să reintraţi în pielea de elev*, să vă reamintiţi un moment de acest fel şi să-l povestiţi cuiva care îl poate înregistra, sau să relataţi în scris despre el, ca şi cum aţi fi la vîrsta respectivă. Spuneţi şi motivele pentru care aţi copiat sau i-aţi ajutat pe alţii să copieze.

Reveniţi în pielea dvs. de acum şi revedeţi ce aţi scris, ori ce a înregistrat cel care v-a ascultat. Reflectaţi asupra motivelor.

Întrebaţi-vă apoi dacă ştiţi motivele *foarte concrete* pentru care copiază unii dintre elevii dvs. (cele pe care le ştiu ei, nu cele pe care le atribuiţi dvs. făptaşilor, din perspectiva dvs. de adult). Dacă nu le ştiţi, cum le puteţi afla?

Atenţie, acest exerciţiu este o probă de autenticitate, sinceritate şi curaj. Succes! (În paranteză fie spus, pe mine m-a impresionat discuţia despre copiat pe care două studente o purtau în troleibuz. Am reţinut indignarea uneia dintre ele, care regreta că ea a învăţat, în vreme ce toţi ceilalţi au copiat la examene. Ca să corecteze „prostia" de care dăduse dovadă, avea de gînd să copieze şi ea la examenul următor, deşi îl respecta pe profesor.)

2) În ce măsură mentalitatea comunistă (fiecare munceşte după posibilităţi, dar primeşte promovarea în funcţie de nevoi, după „dosar" şi nu după performanţă) – perpetuată pînă azi, deşi în forme greu recognoscibile la prima vedere – favorizează copiatul, furtul intelectual de orice fel?

În ce măsură lipsa de respect pentru proprietate favorizează încălcarea dreptului de proprietate intelectuală?

3) În ce măsură experienţa socială a *delaţiunii* (practicată pe scară largă în comunism – ca mecanism fie de supravieţuire, fie de dobîndire a unor condiţii mai bune de trai) favorizează *pîra* în şcoală, la toate nivelurile?

4) Inventaţi un joc cu ajutorul căruia copilul să înţeleagă ce simte un om pe care îl minţi (în caseta 8 aveţi un exemplu de astfel de joc).

5) Încercaţi să rememoraţi întîlniri semnificative cu persoane din grupurile prin care aţi trecut (colegi de şcoală, membri ai familiei, prieteni, colegi de muncă etc.). Vă puteţi aminti persoane ale căror comportamente se încadrează în tipul moral B (Gibbs, Basinger, Fuller)? Descrieţi aceste persoane, comportamentele lor, situaţiile în care aceste comportamente s-au manifestat.

6) Faceţi acelaşi exerciţiu, dar pentru *tipul moral A*.

7) Ce sînteţi (sau v-ar plăcea să fiţi) în mai mare măsură, pentru elevii dvs.:

- magistru?
- facilitator?
- mentor?

(v. implicaţii educaţionale ale teoriei lui Kohlberg)

Argumentaţi-vă afirmaţia cu exemple privind *comportamentul* desfăşurat sau dorit: Ce faceţi (ce aţi face) ca magistru, facilitator, mentor?

Bibliografie

Jean Piaget şi colab. (1980), *Judecata morală la copil*, trad. de Dan Răutu, pref. de prof. univ. dr. Ursula Şchiopu, Bucureşti, E.D.P.

Mihaela Roco (2001), *Creativitate şi inteligenţă emoţională*, Iaşi, Polirom

* * *

John C. Gibbs, Karen S. Basinger, Dick Fuller (1992), *Moral Maturity: measuring the development of sociomoral reflection*, Hillsdale, New Jersey, Hove and London, Lawrence Erlbaum Associates

Guy R. Lefrançois (2000), *Psychology for Teaching*, Wadsworth, a division of Thomson Learning PC

John G. Seamon, Douglas T. Kenrick (1992), *Psychology*, Prentice-Hall, Inc., A. Simon and Schuster Company

Dezvoltarea limbajului. Implicaţii pentru învăţare

Voi începe prin a trece în revistă *fazele dezvoltării limbajului* (mai propriu spus, ale achiziţiei primei limbi). Voi descrie aceste momente aşa cum se încadrează ele în trei mari perioade de vîrstă: achiziţiile timpurii (0-1½ ani), prima copilărie (2 – 6-7 ani) şi achiziţiile tardive (6-12 ani) (împărţire *apud* J. W. Lorton şi E. L. Lorton, 1984). Voi continua cu prezentarea *funcţiei semiotice şi a limbajului nonverbal* (ca aspect complementar în raport cu cel verbal) aşa cum le descrie Piaget, apoi mă voi opri asupra *relaţiei limbaj-cunoaştere* în şcoala piagetiană, la Whorf, şi la Vîgotski. Voi încheia cu *cercetări actuale asupra cunoaşterii şi limbajului*.

Consider că aceste informaţii şi modele de gîndire asupra problematicii limbajului pot fi utile oricărui profesor de limbă şi literatură întrucît misiunea sa este (la limita superioară) aceea de a-i învăţa pe oameni să vorbească, dar şi să gîndească, să perceapă, ori să-şi reprezinte realitatea, fie în limba maternă, fie într-o limbă străină. El nu umple doar nişte rafturi ale minţii cu cuvinte şi reguli gramaticale, ci contribuie şi la formarea unor structuri de cunoaştere.

Achiziţiile timpurii (0 - 1½ -2 ani)

Aceste achiziţii verbale timpurii sînt precedate şi însoţite de o *comunicare prelingvistică*. În primul an de viaţă, comunicarea este mai ales nonverbală. La 8 luni, copiii indică obiecte din jurul lor, arată adulţilor obiecte la care ajung spre a le manipula. Bates, Camaioni, Volterra, într-o lucrare din 1975 (*apud* D. W. Carrol, 1999), descriu două tipuri de *acte comunicative: afirmaţiile* care presupun folosirea unui *obiect* – pe care copilul îl arată – (*mijloc*) pentru a atrage *atenţia adultului (scop)* şi *cererile*, care presupun folosirea *adultului (mijloc)* pentru a intra în posesia unui obiect pe care copilul îl indică (*scop*). În paranteză fie spus, adultul care se trezeşte într-o lume străină, confruntat cu o limbă străină, regăseşte cu uşurinţă acest prim limbaj. Din perspectiva înţelegerii limbajului, se pare că atenţia acordată obiectelor îi ajută pe copii inclusiv în acest scop: ei sînt atenţi cum sînt manipulate obiectele în mediul lor apropiat, pentru a înţelege limbajul verbal al celor din jur. Vorbind despre începuturi, nu putem să nu ne oprim asupra unor cercetări care caută să demonstreze că învăţarea limbajului începe în *perioada intrauterină*. De Carper şi Spencer, într-o lucrare din 1986 (*apud* Carol, *Op. cit.*), descriu un experiment la care au participat un grup de mame însărcinate. Ele le-au citit copiilor nenăscuţi povestiri. După naştere, le-au recitit sugarilor acele povestiri, dar le-au citit şi povestiri noi. Bebeluşii îşi modificau modul de a suge atunci cînd auzeau povestirile cunoscute. Nu este vorba despre aspectele *semantice*, ci despre cele *expresive* (discursul le „suna" cunoscut).

Revenind la intervalul (0 - 1½ ani), primele manifestări lingvistice ar fi: *ţipătul*, care poate exprima frica, furia, disconfortul, apoi, la 3-6 luni *gînguritul*, mai mult cu rol de exersare a emisiilor sonore decît de comunicare.

La 8-9 luni, apare *vorbirea holoexpresivă*, adică folosirea *cuvintelor–frază*, în care se comprimă înţelesuri care ar putea încăpea în sintagme, propoziţii ori fraze. „Mama" poate să însemne „mi-e foame", „te iubesc", „nu mă simt bine pentru că nu te joci cu mine" etc. etc.

Am trecut pînă acum în revistă două din cele stadii ale dezvoltării limbajului: *stadiul 1, prelingvistic* şi *stadiul 2, al holofrazei* (Wood, 1981, *apud* Lefrançois, *Op. cit.*).

În fine, pe la un an şi jumătate – doi ani copilul începe să utilizeze propoziţii formate din două cuvinte, fără conectori şi fără flexiune. Această *vorbire telegrafică* ar corespunde *stadiului 3* de dezvoltare a limbajului, după

Wood. Iată cîteva exemple de astfel de propoziţii, culese de la copii români, într-o cercetare a Tatianei Slama–Cazacu (1999, p. 287): „Toba colo", „Pune colo" (1 an şi 10 luni); „ Bancă, acolo, Ica bolnavă" (la 2 ani şi 2 luni). Slama–Cazacu constată că, la 2 ani, apar şi construcţii mai complexe, dar cu o topică haotică: „Acolo, nani, doa[r]me. Acolo baie. Pe[r]ie a bă[ie]ţel. Baia acolo" (la 2 ani şi trei luni) (*Ibidem*).

Un alt lucru interesant referitor la această perioadă (1-2 ani) îl reprezintă existenţa unor *strategii diferenţiate* de achiziţie a limbajului. Nelson, într-o lucrare din 1973 (*apud* Carrol, *Op. cit.*), arată că unii copii folosesc o *strategie referenţială*, adică *învaţă cuvinte* care se referă la *aspecte ale mediului* lor, cum ar fi substantive, cîteva verbe, nume proprii, adjective; alţi copii folosesc o *strategie expresivă*, adică *învaţă expresii* de rutină, cum ar fi: „vreau asta!", „opreşte-o!" etc., pe care nu le analizează, întrucît ei sînt orientaţi spre *interacţiunea cu persoanele* din mediul lor. Putem spune, în avans, că ne aflăm în faţa a două stiluri cognitive diferite, care implică moduri diferite de prelucrare a informaţiei din mediu. Stilurile cognitive reprezintă, în opinia lui J. R. Sternberg, *interfeţe* personalitate – mediu, adică felul nostru de a ne „împrieteni" cu mediul. Aici, prin obiecte ori prin oameni. Mici oameni de ştiinţă ori mici specialişti în relaţii umane ...

Prima copilărie (2 – 6-7 ani)

Între *2 şi 3 ani** creşte numărul cuvintelor din propoziţie. Conform cu cercetările lui Wood, *stadiul* propoziţiile formate din cuvinte multiple ar fi *al patrulea* (între 2-2½ ani). Tatiana Slama-Cazacu remarcă faptul că micul vorbitor foloseşte *parataxa*, el utilizînd abuziv „şi"-ul: „[el] înlocuieşte propoziţiile subordonate logic printr-o secvenţă paratactică, legată *formal* prin conjuncţia *şi – formă* caracteristică de altfel limbajului popular şi familiar, dar care, în acelaşi timp, indică necesitatea de a urma un fir logic, de a da o unitate unor idei sau unor imagini succesive" (Tatiana Slama–Cazacu, *Op. cit.*, p. 288). Cercetătoarea mai face o observaţie foarte interesantă cu privire la *blocurile sintagmatice* pe care copilul le preia din limbajul adulţilor. Aspectul lor mecanic, stereotip, rezultă din modul de folosire în propoziţiile sau frazele create de către copii. Iată un exemplu preluat din lucrarea, citată mai sus, a Tatianei Slama–Cazacu: o fetiţă pune o găleţică sub bancă şi spune că a pus-o „aici *supat*", adică „aici *sub pat*". Ea a

---

* După T. Slama-Cazacu, prima copilărie poate fi împărţită în două perioade distincte din perspectiva achiziţiilor verbale, prima între 2-3 ani, a doua între 3-6/7 ani.

preluat – ca bloc – „sub pat", utilizîndu-l pentru orice fel de „dedesubt" (p. 289).

Alte caracteristici ale perioadei (Lorton şi Lorton, *Op. cit.*) ar fi: copiii utilizează cuvintele concrete, le plac rimele, fac un mare efort ca vorbitori, pronunţînd aproximativ 5000 de cuvinte pe zi. *Întrebările* pe care ei le pun sînt: *Cine? Ce? Unde? Motivele* pentru care ei întreabă ar fi:

- doresc să li se dea atenţie
- vor să provoace contacte verbale
- cer ajutor
- cer dragoste

Tulburarea care poate să apară acum este *balbismul*. Copilul are în minte – se pare – mai mult decît poate exprima şi "se bîlbîie" încercînd să spună tot, cît mai repede. Corectarea abuzivă din partea adulţilor provoacă anxietate, sentimente penibile de inadecvare, care pot consolida această *tulburare de creştere* într-o autentică formă de patologie a vorbirii, ce ascunde sub aspectele pur verbale o nevroză. Situaţia se complică atunci cînd copilul trăieşte într-un mediu agresiv, sau cînd persoanele care au grijă de el trăiesc o problemă de relaţie. Balbismul poate dispărea, ca să reapară sub presiunea şcolii, sau a grupului de egali în care copilul ajunge mai tîrziu (Lorton şi Lorton, *Op. cit.*).

Între *3 – 6-7 ani* se produc alte achiziţii importante. Dezvoltarea limbajului – conform teoriei lui Wood – atinge la începutul intervalului *stadiul 5* (stadiul se întinde între 2½ şi 4 ani). În această fază a dezvoltării, copilul deprinde progresiv structuri gramaticale mai complexe. El poate utiliza şi expresii corecte, fragmente de vorbire fixate ca atare, din modelul oferit de adulţi. La 4 ani copiii vorbesc mult. Între ei există însă mari diferenţe individuale: unii folosesc propoziţii incomplete, în vreme ce alţii vorbesc „ca adulţii". Tot la această vîrstă, un copil poate pune 397 întrebări cu sens. Apare acum o *întrebare nouă*: „De ce?". Rostul ei ar fi acela de a le permite copiilor să clasifice obiectele, să verifice dacă au înţeles diferite lucruri (Lorton şi Lorton, *Op. cit.*). Diferiţi cercetători notează tendinţa copiilor de a *suprageneraliza regula*. Spre a ilustra cum creează copiii cuvinte, prin analogie, am preluat cîteva din exemplele oferite de Tatiana Slama-Cazacu (*Op. cit.*): *iepuroicu* (de la *iepuroaică*); *rîzie* (pe modelul *bucurie*), zăpada s-a *molit* (prin analogie cu s-a *topit*); noi *sînteam* (prin analogie cu noi *eram*). Pot completa exemplele cu o creaţie a nepoţelului meu: „tata tare" (de la „mama mare"). Mecanismul prin care se produc aceste creaţii se poate explica astfel: copiii extrag regula din fluxul vorbirii, apoi o

extind dincolo de cîmpul ei de aplicaţie. Aşadar ceea ce se învaţă cu ajutorul adulţilor (prin ghidare) sînt iregularităţile limbii. Copiii continuă să folosească *blocuri sintagmatice*. Să urmărim cîteva exemple. Un copil de 3 ani şi 11 luni spune: „*Capra cu trei iezi* avea şase iezi". Alţii, de 5 ani, vorbesc despre „*Un trei iezi cucuieţi* mare, un *trei iezi cucuieţi* mic". În fine, un copil de 5 ani şi 3 luni povesteşte că „*punguţa* aia *cu doi bani* era plină cu galbeni" (Slama-Cazacu, *Op. cit.*, p. 294-302, s.n.). Expresiile scrise cu cursive reprezintă *blocuri sintagmatice*.

Slama-Cazacu descrie un *stil al vorbirii copilului*, sintetizînd particularităţi manifestate în prima copilărie. Voi face o prezentare succintă a cîtorva dintre ele. Cunoaşterea lor ar putea fi utilă profesorilor de limbi străine care lucrează în grădiniţe.

Lexicul se caracterizează prin:

- utilizarea *cuvintelor concrete* pentru realităţi abstracte: „cînd *mori*, cînd închizi ochii şi nu mai respiri (*Op. cit.*, p. 297, s.n.).
- utilizarea *semnificaţiilor concrete ale cuvintelor polisemantice*: „culoare" pentru „creion colorat" ori pentru "acuarele"; „se gîndeşte" însemnînd „stă cu mîna la obraz şi stă aşa"; „tristeţe" însemnînd „cînd eşti supărat şi stai pe gînduri, aşa, şi galben la faţă" (*Ibidem*).
- folosirea *metaforelor* atunci cînd copiii nu cunosc cuvîntul adecvat pentru a exprima un înţeles: „şi cînd plouă, norul se face aşa, o *apă limpede*, se aşterne pe tot cerul" (*Ibidem* s.n.).

Gramatica are şi ea caracteristici specifice:

- folosirea *timpului prezent*, rezultînd actualizarea acţiunilor trecute;
- *dialogul neintrodus* printr-o formulă;
- *topica modificată*: „Rufele, cînd le spală mama mea, le pune pe sfoară", „Ea stă în nisip, casa" (*Op. cit.*, p. 300).

Elementele extralingvistice care apar sînt:

- mimica
- gesturile: pantomima, indicarea.

Perioada achiziţiilor tardive (6-12 ani) şi comunicarea în clasă

La nivelul *lexicului* se înregistrează acum achiziţia *polisemiei* şi a capacităţii de a avea în vedere simultan sensul direct şi *sensul figurat*, bază

pentru înţelegerea *limbajului metaforic* şi a *ambiguităţilor* (Lorton şi Lorton, *Op. cit.*).

Achiziţiile gramaticale vizează *flexiunea* (formarea corectă a timpurilor, a pluralului), alcătuirea corectă a *propoziţiilor* lungi şi a *frazelor*, utilizarea conectorilor adecvaţi, apariţia conectivelor verbale. Acum se pot transforma corect structurile pasive inversabile, ca de exemplu: „Băiatul este împins de fată", poate deveni „Fata l-a împins pe băiat". Cele neinversabile, ca de exemplu: „Acest medicament este prescris de doctor" erau înţelese de la 4-5 ani (*Idem*).

Întrebarea nouă a perioadei este: „Cum?". Ea foloseşte la culegerea informaţiei necesare înţelegerii proceselor, a proprietăţilor ori a originii lucrurilor (*Idem*).

Capacităţile metalingvistice sînt o achiziţie foarte importantă a perioadei. Ele permit:

- evaluarea corectitudinii discursurilor proprii sau ale altora, a pertinenţei lor pragmatice („A folosit la ceva ceea ce am spus?")
- adaptarea limbajului la situaţiile sociale (la şcoală, acasă, în grupul de egali)
- violarea regulilor pentru obţinerea efectelor de *umor lingvistic* (*Idem*).

În jurul vîrstei de 6 ani, pe copii încep să-i intereseze *limbajele secrete*, şi interesul pentru ele creşte pe parcursul întregii perioade. Regulile de compunere a acestor limbaje pot fi simple, dar ele apar ca fiind greu de înţeles pentru cei dinafară. Folosirea lor le dă copiilor sentimentul apartenenţei la un grup de egali şi îi securizează (*Idem*).

Lorton şi Lorton (*Op. cit.*) notează cîţiva *factori ai achiziţiei limbajului* pe care cercetările i-au pus în evidenţă:

- *Sexul.* În prima copilărie, fetele fac propoziţii mai lungi, articulează mai clar, au o mai mare fluenţă în vorbire. În această ultimă perioadă de achiziţie, ele stăpînesc mai bine regulile gramaticale, scrierea, avînd de asemenea o mai mare fluenţă verbală.
- *Familia* poate influenţa dezvoltarea vorbirii copilului, mai ales părinţii cu un IQ (coeficient de inteligenţă) mai mare. Copiii care au *modele mature* de limbaj învaţă să vorbească mai repede şi mai corect decît cei care conversează prioritar cu copii de aceeaşi

vîrstă. Prin opoziţie, instituţionalizarea, privînd copilul de relaţii interpersonale apropiate, induce retardarea limbajului.

Comunicarea în clasă i-a interesat pe cercetători în anii 70-80 (Carrol, *Op. cit.*) din perspectiva *noului tip de discurs* cu care copilul se confruntă la intrarea în clasă:

- discurs *decontextualizat*, întrucît copilul nu vorbeşte despre problemele sale de aici şi de acum, din lumea concretă căreia îi aparţine
- *formal*, prin comparaţie cu limbajul colocvial, de zi cu zi
- fără adresare personalizată, întrucît profesorul nu se poate ocupa de fiecare dintre copii în acelaşi timp

Aşadar, *succesele academice* vor depinde în egală măsură atît de *competenţele intelectuale* cît şi de *competenţele de comunicare* specific *şcolare*. Aş pune aici „un diez", afirmînd că învăţarea prin experienţă, care reduce distanţa dintre şcoală şi viaţă fie şi prin simularea situaţiilor din mediul natural, permite experienţe concrete traductibile în limbaj personalizat, ca şi evocarea unor experienţe specifice fiecărui copil. Munca în grup creează de asemenea contextul pentru o adresare personalizată, măcar între egali. Mentoratul şi tutoratul asigură acelaşi tip de dialog, de această dată profesor - elev. Aceste forme au luat amploare, îi preocupă pe cercetători şi pe practicieni în anii în care noi trăim, tocmai pentru că un deziderat al şcolii moderne este apropierea de viaţă, atît pentru a supravieţui cît, şi mai ales, pentru *a servi*. Spun a „servi" întrucît şcoala tinde să devină nu numai un loc pentru discursul magistral, cît şi unul care facilitează exprimarea celor ce învaţă ori în care profesorul încearcă să fie un model accesibil, nu numai prin discursul său verbal, ci şi prin discursul său practic. Acea şcoală mai bună pe care o dorim „se face" prin noi.

Abordarea experienţială, care permite o învăţare empatică, poate facilita *dialogul intercultural*. Cercetători precum Michaels, în lucrări din 1981 şi 1991 (*apud* Carrol, *Op. cit.*), arată în ce măsură *abilităţile de comunicare modelate cultural* pot pre-scrie succesele şcolare. El analizează stilurile narative diferite ale negrilor săraci şi ale copiilor albi din clasa de mijloc. Ultimii povestesc pe o *temă* ori pe o *serie de teme legate între ele logic*. Copiii negri *asociază* teme, rezultînd o *secvenţă de anecdote cu o ordine implicită*. Copiii albi se vor exprima cu mai multă uşurinţă în clasă, întrucît stilul de povestire cerut aici seamănă cu cel utilizat şi acasă. Negrii nu vor putea găsi ocazia de a se exprima decît dacă îşi însuşesc acelaşi stil, renunţînd la discursul specific culturii din care ei provin. Concluzia acestei

hîrtia şi creionul). Foarte curînd, copilul începe să reconstituie din memorie un model oarecare, deci să deseneze cu intenţie de reprezentare.

Imaginea mentală (reprezentarea) este un *semnificant* în care se acumulează întreaga experienţă perceptivă a subiectului şi care beneficiază, spre a se organiza, de structurarea operaţiilor cognitive. Piaget nu o vede semnificînd concepte, această funcţie aparţine doar cuvintelor, în opinia sa. Psihologia cognitivă contemporană a demonstrat însă faptul că adulţii, deşi posedă termeni care exprimă concepte, utilizează în situaţii concrete de viaţă imagini-*prototip* pentru anumite clase de obiecte (M. Miclea, 1994).

Încercaţi să conştientizaţi ce imagine vă vine în minte cînd spuneţi: „fruct". Cercetătorii au observat că, în zona noastră geografică, cei mai mulţi răspund: „un măr". Eu însămi am probat-o pe cîteva serii de studenţi. Voi reveni acum la problema evoluţiei imaginilor mintale, pe care Piaget a cercetat-o punîndu-şi subiecţii să reproducă desene: ei desenau ceea ce „ştiau", deformînd modelul dat în funcţie de schemele lor perceptive din minte. Abia la 7-8 ani, cînd *gîndirea* devine *operatorie*, copiii reproduc corect imagini statice. Imaginile de mişcare şi de transformare a obiectelor sînt reproduse corect abia după 7-8 ani. Ceea ce tocmai am terminat de spus pledează în favoarea ilustrării poveştilor pentru copii astfel încît să se suplinească deficienţele lor temporare de reprezentare şi să-i ajute să înţeleagă sensul evenimentelor narate.

Piaget afirmă că un copil exprimă în jocul simbolic lucruri pe care nu le poate reda verbal (*Op. cit.*, p. 50-54). Participarea mea la experienţele unei prietene (cînd am cunoscut-o avea trei ani, acum are nouă), pe care am s-o numesc aici Maria, mă îndreptăţeşte să afirm că *unii* dintre copii (n-am întreprins o cercetare statistică, dar mă bazez şi pe experienţa mea de profesor pentru copii cu tulburări de auz şi de limbaj), folosesc caietul de desen ca pe un jurnal. Îşi înregistrează acolo uimirile, dorinţele, bucuriile, anxietăţile, exact aşa cum noi adulţii am face-o în cuvinte.

Caseta 9

Piaget – stadii ale dezvoltării inteligenţei

Stadiul senzoriomotor (0-2 ani)

- copilul coordonează senzaţii şi mişcări
- lumea există pentru el „aici şi acum"
- apare primul *invariant*, un fel de *concept*: *obiectul permanent*, adică obiectul care continuă să existe independent de senzaţiile sale (Dacă experimentatorul ascunde obiectul, copilul aflat spre sfîrşitul perioadei de vîrstă îl caută acolo unde a văzut că a fost ascuns. Copilul aflat la începutul perioadei nu caută obiectul ascuns, ca şi cum, dacă nu-l mai are sub ochi, acesta n-ar mai exista.)

Stadiul preoperaţional (2-7 ani)

2 - 4 ani
- copilul face *analogii*, raţionamente transductive (şi nu este capabil de raţionamente inductive ori deductive)
- copilul are o gîndire *animistă*, el crede că lucrurile inanimate (norii, soarele etc.) sînt vii

4 - 7 ani
- preşcolarii au o *gîndire egocentrică*, privesc lucrurile doar din punctul lor de vedere;
- au o *gîndire intuitivă*, folosesc mai degrabă imagini mentale decît reguli sau principii, pentru a rezolva probleme
- au mai degrabă o gîndire magică, fără distincţie netă între real şi imaginar (lumea se supune dorinţelor mele, eu o pot controla neţinînd seama de un principiu al realităţii)

Stadiul operaţiilor concrete (7 – 11 ani)

- gîndirea devine logică, operatorie
- operaţiile gîndirii se aplică obiectelor şi evenimentelor concrete
- copilul rezolvă probleme de *conservare* (ex.: o cantitate de lichid nu se modifică, indiferent în ce fel de vas o punem; o cantitate de plastilină nu se modifică, indiferent cum o modelăm). El posedă *regula reversibilităţii* (pentru fiecare operaţie directă există una inversă, care o anulează, de ex: 1+1=2, 2-1=1) şi *regula identităţii* (pentru fiecare operaţie, există una care o lasă neschimbată, de ex.: 1+1=2, 2+0=2).
- copilul *operează cu clase* de obiecte – include subclase într-o clasă, fără ca primele să se modifice, deci face *ierarhii de clase* (de ex.: clasa copiilor conţine clasa

băieţilor şi clasa fetelor)

- copilul *seriază* obiecte (de ex., aşază creioanele de la cel mai lung la cel mai scurt, în ordine crescătoare sau descrescătoare)
- copilul înţelege conceptul de *număr*, care necesită simultan *clasificare* şi *seriere* (de ex., numărul 2 vine după 1, dar îl şi include pe 1).

Stadiul operaţiilor formale (abstracte) (11-12 – 14-15 ani, adolescenţa)

- rezolvă probleme exprimate verbal (construind o reprezentare mentală, în lipsa obiectelor concrete)
- operează cu *relaţii* logice propoziţionale (implicaţii, conjuncţii etc.), construind judecăţi corecte
- operează cu raţionamente ipotetico-deductive
- au idealuri puternice

Notă: Operaţiile mentale ale copilului provin din interiorizarea acţiunilor sale externe, cu obiectele.

Prietena mea a avut ceva noroc: eu am reuşit să-i conving pe cei din imediata sa apropiere să n-o „înveţe să deseneze". M-au crezut cînd le-am spus că are talent la desen, deşi, judecînd cu mintea mea de acum, cred că marele ei talent era şi este pentru observarea lumii şi pentru comunicare. Desenele sale, din care reproduc cîteva în anexe, conţin referiri la obiectele şi întîmplările ce însemnau ceva în viaţa ei. De pildă, îi plăcea grozav să se joace cu apa de la chiuvetă. Ieşind în parc, a descoperit ţîşnitorile. O fascinau, aşa că le desena cu consecvenţă. La început (anexa 1) jetul de apă al ţîşnitorilor ei nu atingea pămîntul. Firesc: ea se juca ori bea, oprindu-l la o anumită înălţime. Într-o zi însă, a văzut cum un căţel bea apă dintr-o băltoacă (anexa 2). Şi căţeii îi plăceau, aşa că a ţinut minte că băltoaca era lîngă o ţîşnitoare. Aşa a ajuns ea să urmărească şuvoiul de apă pînă jos, pe pămînt. În desenele ei ulterioare au apărut căţelul (cu lesă telescopică, alt lucru, pentru ea, impresionant) şi ţîşnitorile cu jetul pînă la pămînt (anexa 3). Într-un alt desen, Maria a grupat, în aceeaşi cameră, toate obiectele (mobilier, lămpi, decor) care îi plăceau cel mai mult, fie în casa mea, fie în casa ei: comoda mea, cu sertarele în care „ne culcam copiii" (ea îi trezea trăgînd sertarele şi strigînd: Ieşiţi copii de d-na X, Ieşiţi copii de d-l X,!), mica ei bibliotecă, pe care o răscolea pe furiş, să n-o vadă bunica, pentru că nu toate cărţile de acolo erau pentru ea, lampa mea cu tije care se legănau etc. (anexa 4). Pentru că îşi dorea mult un frate sau o soră, desena mereu mămici însoţite de o fetiţă

şi de un cărucior care conţinea „bebe"-ul dorit. În jocurile noastre, mie îmi revenea rolul *bebe*-ului. Ea era cînd mama, cînd sora mai mare. Totul apare consemnat în jurnalul ei: de la pantofii cu tocuri imense şi cu multe cureluşe, ori cu talpă foarte groasă (pe care nu se sătura admirîndu-i în picioarele doamnelor sau domnişoarelor) pînă la nevoia de marginalizare a bunicii, în perioadele în care se aflau în război, din diverse pricini casnice. Într-o astfel de ocazie a desenat o scenă în care (în prim – plan) se aflau ea, mama şi tatăl, foarte gătiţi. Undeva, în stînga, se vedea o bucată din bunică şi un cărucior, desigur, cel cu *bebe*-ul. „Ea stă mai departe, suna comentariul, stă acolo cu *bebe*-ul". În „jurnalul" ţinut de prietena mea, fiecare nou eveniment îşi lăsa amprenta. După ce a luat cîteva lecţii de balet, ea s-a apucat să deseneze „fete dansînd", cu pălării (articol de îmbrăcăminte care – şi el – îi intrase de curînd în atenţie). Două purtau rochii în culorile ei preferate: verde şi mov (anexa 5). După vizita mătuşii din Italia, ea a desenat „trei fete": una din România, alta din Italia şi alta din America (de unde ne veneau şi Coca-Cola, hamburgerii ori cheesburgerii). Fiecare fată purta (la pălărie!) steagul ţării sale (anexa 6). Un lucru foarte demn de interes a devenit imaginea din oglindă, în contextul în care, dacă priveşti un om care se priveşte la rîndul lui în oglindă acolo îi vezi faţa, dar în realitate el îţi arată spatele. Aşa că a reprezentat iute-iute (ea nu-şi corectează desenele) această descoperire, în decorul familiar (anexa 4). Problema felului în care arată oamenii văzuţi din spate a continuat s-o preocupe, aşa că a desenat trei persoane care stau pe o canapea uitîndu-se la televizor, văzute – surpriză! – din spatele canapelei (anexa 7). Vara, Maria a făcut o excursie la ţară, cu mama sa şi cu nişte colegi ai acesteia. În curtea casei în care a stat se afla un hamac, în care se aşezau invitaţii, care cum apuca. La întoarcere a desenat hamacul în care şedea vesel şi relaxat unul dintre ei. El se descălţase, aşa că ea n-a uitat să deseneze şi pantofii lui de sub hamac (anexa 8). Elementele de educaţie religioasă primite la grădiniţă, asociate cu opinia sa despre lipsa de cuminţenie a băieţilor de acolo au făcut-o să reprezinte următoarea naraţiune: Sus se află „ochiul lui Dumnezeu", triunghiular, dar cu gene lungi, ca orice „ochi frumos" (şi genele au pasionat-o cîndva) şi priveşte: jos se vede un gard verde, imens. În stînga, un „băiat obraznic" aruncă cu pietre. El ar vrea să le arunce peste gard, dar nu reuşeşte şi – după faptă, şi răsplată! – îl lovesc tot pe el. Fetiţa – desigur „cuminte" – este spectatoare la această scenă (anexa 9).

Sper că v-am convins să nu judecaţi „în orb" desenele copiilor, fără a-i întreba ce au vrut să reprezinte, ce rost are pentru ei ceea ce au *desenat* ori fără să le cunoaşteţi întîmplările vieţii. Din aceeaşi perspectivă, Piaget ar putea fi contrazis: copiii nu desenează întotdeauna „cum ştiu". Ei desenează şi „cum pot". De pildă, în desenul din anexa 4, Maria n-a reuşit să redea

perspectiva, dar avea conştiinţa limitelor sale tehnice: „acesta este un covor, spune ea (obiectul este însemnat cu X - n.n.) dar n-am putut să-l desenez altfel: am încercat să-l fac mai mic, că e mai departe, dar mi-a ieşit aşezat sus (ea nu avea soluţie plastică pentru perspectivă, şi ştia acest lucru – n.n.). Desigur, alături de mine, ori chiar în interior, un psihanalist virtual ar fi tentat să asocieze simbolismul ţîşnitoarei cu interesele sexuale specifice vîrstei, şi deloc neglijabile. Poate fi şi aşa. Un discurs suportă întotdeauna mai multe interpretări: din perspectiva întregului, echiprobabile.

Ajunsă la final, mă gîndesc că - din nefericire – şcoala cu formalismul său, în parte inevitabil, le cam taie copiilor cheful să deseneze pentru ei înşişi şi de plăcere. Cititul, scrisul, notele, conversaţiile cu colegii substituie (?!), îi fac să uite (?!) această formă de exprimare. Oricum, ar fi interesant să vorbim despre nevoia oamenilor – la orice vîrstă – de a exprima în imagini, machete, construcţii cu obiecte (pe unii i-am văzut făcînd asta pe la petreceri, folosind cuţite, pahare, solniţe şi furculiţe pentru a-şi ilustra zicerile) ceea ce nu le reuşeşte pe deplin în limbaj verbal. *À propos*: cum vă vine mai uşor să vă orientaţi? Dacă vi se povesteşte drumul, ori dacă vi se desenează o schemă? Sau vă e totuna?

Limbaj şi cunoaştere

Voi trece în revistă cîteva poziţii privind relaţia dintre *limbaj* şi *cunoaştere*. Prin *limbaj* vom înţelege *expresie şi gramatică*, iar prin *cunoaştere* aspectele *semantice* ori *pragmatice* ale cuvintelor şi expresiilor. Cunoaşterea implică – din perspectiva proceselor psihice – percepţia, reprezentarea (în sensul de formare a imaginilor mentale), memoria, gîndirea.

Vom privi această relaţie din punctul de vedere al şcolii piagetiene (B. Inhelder, H. Sinclair, M. Bovet, 1977), al lui Whorf (*apud* Carrol, *Op. cit.*), al lui Vîgotski (1972), precum şi din cel al cercetătorilor contemporani.

Perspectiva şcolii lui J. Piaget

Cercetătoarele din şcoala piagetiană descriu şi comentează un experiment privitor la influenţa pe care învăţarea verbală o poate avea asupra modificării conduitelor de conservare a cantităţilor continue, deci asupra unor operaţii ale gîndirii. Nivelul de operare mentală (aşadar nivelul gîndirii) este măsurat înainte şi după *învăţarea verbală*, cu proba de conservare a lichidelor (v. caseta 10)

Învăţarea verbală constă în executarea de către copii a unor ordine şi verbalizarea a ceea ce au făcut, insistîndu-se ca ei să folosească expresiile

corecte. Problemele de verbalizare a căror remediere era urmărită se refereau la folosirea cuvintelor-*vectori*: „mai mult", „mai puţin", „tot atît", „prea", în expresii care arată o comparaţie, precum: „el are mai multe mărgele decît ea, „el are mai mult sirop decît ea", „A este mai mare decît B". *Scalarii* sînt *obiectivi* (cuvintele care arată numere, măsuri) şi *subiectivi* („mult", „puţin" ori adjective ca „lung", „scurt", „mic", „mare"). Ei nu sînt utilizaţi pentru a face comparaţii.

Copiii trebuiau să execute ordine de tipul: „dă mai multă plastilină fetei şi mai puţină băiatului", „dă bile mai mici fetei şi mai mari băiatului", „caută un creion mai lung" (faţă de creionul subţire) „dă mai puţine bile, dar mai mari fetei şi mai multe, dar mai mici băiatului", „caută un creion mai lung, dar mai subţire" (faţă de un creion scurt şi gros, care i se arăta).

Copiii executau corect, dar, puşi să repete ceea ce au făcut, nu foloseau vectori, ci scalari, ca de exemplu: „fata are multă plastilină", „acest creion este lung, celălalt este scurt", „acest creion este subţire, celălalt este gros". Experimentatorul insista să se exprime corect. După ce învăţau să folosească expresiile-*vectori*, li se aplica din nou proba de conservare a lichidelor, spre a se vedea efectele învăţării verbale asupra dezvoltării gîndirii.

Concluziile la care ajung cercetătoarele sînt că:

- înţelegerea şi folosirea corectă a unor expresii nu permite copilului să-şi însuşească fără greş noţiunea de conservare, aşadar dezvoltarea limbajului nu atrage neapărat după sine dezvoltarea gîndirii

dar

- însuşirea expresiilor adecvate permite o orientare a atenţiei către aspectele pertinente ale problemei de conservare
- exerciţiul de utilizare a cuvintelor-*vectori* permite copiilor care nu-şi puteau formula clar în cuvinte convingerea lor privind conservarea să ajungă să formuleze justificări explicite.

Aşadar, copiii non-conservatori nu devin conservatori, deci gîndirea lor nu evoluează prin simplu exerciţiu verbal. În schimb, cei cu o gîndire evoluată profită vizibil de această învăţare verbală, pentru că ei au ce pune în cuvinte.

Pentru Piaget gîndirea şi limbajul sînt corelate. Ambele depind de inteligenţă. Există un prim stadiu al inteligenţei senzoriomotorii, care nu depinde de limbajul verbal şi sînt – de asemenea – alte limbaje care coexistă spre a servi inteligenţa (imitaţia, jocul simbolic, imaginea mintală).

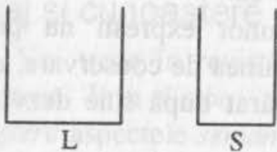
Din perspectiva profesorului, se conturează o „morală": o autentică învăţare verbală este „o formă cu fond", care are acoperire în gîndire şi serveşte explicitării ori rafinării unor operaţii mintale. Altfel, ea poate masca nivelul real de dezvoltare. Spre exemplu, copiii non-conservatori din experimentul de mai sus au rămas tot non-conservatori după învăţarea verbală, dar formulează argumente *în aparenţă* coerente: „este mai mult de băut [în paharul S] fiindcă lichidul se ridică mai sus; el se ridică astfel pentru că paharul este mai subţire" (*Op. cit.* p. 125). Deşi folosesc cuvinte care exprimă comparaţii, ca şi cei conservatori, ei nu posedă operaţiile mintale care să le permită sesizarea compensării înălţimii nivelului prin îngustimea diametrului.

Caseta 10

Proba de conservare a lichidelor
- compunere de cantităţi de lichid -

Materiale

Se folosesc două pahare de aceeaşi înălţime, unul larg (L) şi altul strîmt, îngust (S).



Consemne

Experimentatorul umple pe jumătate paharul L, apoi cere copilului să pună tot atîta sirop în paharul S, avînd grijă să fie exact (cît mai exact posibil) aceeaşi cantitate.

Conduite posibile:

Conduite de conservare (- 5-6 ani)

Copilul toarnă sirop în S pînă la acelaşi nivel ca în L. Experimentatorul îi atrage atenţia asupra diferenţei de diametru. Copilul îşi menţine soluţia. Experimentatorul mai toarnă sirop în S, ca să compenseze îngustimea. Copilul consideră că acum este mai mult lichid în S decît în L.

Conduite intermediare

Soluţii parţial corecte:

- Copilul stabileşte niveluri egale. Judecă în mod corect că în L este o cantitate mai mare, dar refuză să toarne mai mult în S, pentru că socoteşte că atunci va fi mai mult în S.
- Copilul toarnă sirop în S pînă cînd depăşeşte uşor nivelul din L, dar ezită să considere cantităţile ca fiind egale

Conduite de conservare (de la 7 ani – stadiul operaţiilor concrete)

Copilul toarnă sirop în paharul S pînă cînd obţine un nivel net superior celui din L. El justifică soluţia în termeni de compensare (nivelul e mai sus, dar paharul e mai strîmt). El îşi menţine soluţia în ciuda contraargumentelor experimentatorului („Asta nu înseamnă că este *mai mult de băut?* N-ar fi mai bine să torni pînă la nivelul din L?").

Ipoteza lui B. L. Whorf

Benjamin Lee Whorf preia şi dezvoltă ipoteza antropologului Sapir (pe care l-a avut profesor la universitatea Yale), conform căreia *utilizarea unor limbi diferite se asociază cu perceperea diferită a realităţii*, ori cu modalităţi diferite de prelucrare a informaţiei (apud D. W. Carrol, 1999).

Pornind de la experienţa sa de muncă (la o companie de asigurări) Whorf susţine ipoteza că *diferenţele lingvistice pot facilita diferite moduri de gîndire*. El constată, spre exemplu, că oamenii sînt mai atenţi în jurul unor depozite cu „rezervoare de gazolină" decît în jurul unor depozite cu „rezervoare de gazolină «goale»". Cuvîntul „goale" le sugerează oamenilor o *lipsă, lipsa* riscului, aşadar ei îşi aprind fără grijă ţigările..., dar provoacă incendii, pentru că aceste rezervoare „goale" pot să mai conţină încă vapori explozivi.

Psihologii au testat această ipoteză, căutînd situaţii în care ea se verifică. Voi descrie mai întîi o situaţie experimentală în care ea *nu* s-a verificat, apoi voi continua cu altele care o confirmă, tocmai pentru a contura nişte limite în care această ipoteză funcţionează. Rosch, în 1973 (apud. D. W. Carrol, *Op. cit.*, p. 372) a comparat modul în care percep şi memorează culorile persoane din populaţia *dani* (Noua Guinee) şi din cea americană (S.U.A.). Au fost alese aceste două populaţii pentru că *dani*-i au două cuvinte pentru culori: *alb* şi *negru*, în vreme ce americanii au multe denumiri. Rezultatul a fost că persoanele din populaţia *dani* învaţă şi memorează chiar mai multe culori decît americanii, ceea ce a infirmat ipoteza.

O altă cercetare însă (Miura, în 1987, *apud* D. W. Carrol, *Op. cit.*) a arătat că modul în care populaţiile asiatice (chineză, coreeană) şi cele vorbitoare de limba engleză formează denumirile numerelor influenţează modul de însuşire a calculelor aritmetice. În engleză, sistemul denumirii numerelor este mai complex: numele pentru 11 şi 12 n-au legătură cu „unu" şi „doi" (*eleven*, respectiv *twelve*); cele pentru numerele între 13 şi 19 se formează punînd numele unităţilor înaintea numelui decadei (four*teen*, fif*theen*; six*teen* etc.); numerele între 20 şi 99 sînt numite punînd numele

decadei înainte de numele unităţilor [(*thirty-*)+(*-three*), de exemplu]. Spre deosebire de limba engleză, în limbile asiatice cum ar fi chineza, numele numerelor între 11 şi 99 se formează punînd numele decadei, urmat de numele unităţilor (18 ar fi *ten eight*, în loc de *eighteen*, iar 35 ar fi *three ten five*, în loc de *thirty five*). Comparînd (experimental) copii chinezi şi copii americani, Miura a constatat că performanţele lor nu se deosebesc atunci cînd calculează între 1 şi 10 sau dincolo de 99 (unde denumirile se formează la fel), dar se deosebesc în favoarea chinezilor cînd copiii socotesc între 11 şi 99. El a tras concluzia că *vorbitorii de limbi asiatice* (copii) *conceptualizează* numerele mai bine decît cei vorbitori de limbă engleză. Nu se poate însă afirma că performanţa în intervalul 11-99 nu este condiţionată şi de alte influenţe culturale, întrucît copiii asiatici au performanţe mai bune şi în alte tipuri de sarcini.

Lucy, în 1992 (*apud* D. W. Carrol, *Op. cit.*, p. 380), reuşeşte să imagineze un experiment care arată clar că vorbitorii de limbi diferite prelucrează informaţiile diferit, atunci cînd au de îndeplinit sarcini de cunoaştere. Experimentatorul a pornit de la modul de formare a pluralului în *engleză* şi în *yucatee maya*, o limbă indigenă din sud-estul Mexicului. În engleză *primesc plural* expresiile substantivelor *animate* (ex.: persoană, -e) şi a celor *inanimate şi discrete* (cu graniţe bine determinate, de ex.: lopată, - eţi) dar *nu primesc plural* expresiile substantivelor *inanimate* şi *continue* (adică fără graniţe bine determinate, de ex: lut, -). În *yucatee primesc plural* doar expresiile substantivelor *animate*. Aşadar, în engleză cunoaşterea acordă o mai mare atenţie numărului obiectelor *animate* şi *inanimate discrete*. În *yucatee* cunoaşterea acordă o mai mare atenţie numărului obiectelor *animate*. În acelaşi timp, în ambele limbi, cunoaşterea acordă mai puţină atenţie numărului obiectelor *inanimate continue*. Subiecţilor din ambele populaţii li s-au prezentat imagini cu toate felurile de obiecte mai sus descrise, un număr variat (de ex.: trei porci, o găină, două lopeţi etc.). Li s-a cerut să descrie ce văd, apoi să-şi reamintească ce au văzut. Vorbitorii de limbă engleză s-au referit mai frecvent la numărul obiectelor *inanimate* decît vorbitorii de yucatee, întrucît formarea pluralului presupune să fii obişnuit a da atenţie numărului. N-au fost diferenţe în ceea priveşte specificarea numărului de *fiinţe*, ca obiecte *animate*, cărora trebuie să li se ştie *numărul* pentru a li se forma pluralul, plural existent în ambele limbi. Nu s-au înregistrat diferenţe nici în specificarea numărului de *substanţe* prezente în imagini (ca obiecte *inanimate* non-discrete, *continue*, despre care nu te interesează atît de mult dacă sînt una sau mai multe, pentru că nu eşti obişnuit să le formezi pluralul).

În urma tipurilor de experimente pe care le-am prezentat pînă acum, cercetătorii au ajuns la concluzia că diferenţele lingvistice sînt *necesare*, dar nu *suficiente* pentru a explica diferenţe de cunoaştere. Nu suficiente, întrucît ele acţionează alături de alţi factori culturali.

Două sînt motivele pentru care v-am solicitat atenţia cu această prezentare. *Primul* se referă la o atitudine pe care ar fi de dorit s-o adoptăm în legătură cu diversele teorii. O teorie poate fi infirmată într-un moment, dar alt moment îi poate fi favorabil, pentru că mintea altor cercetători descoperă modalităţi mai iscusite de verificare, îmbunătăţire, clarificare etc. *Al doilea* motiv este extrem de pragmatic. Dacă limbile (şi *limbajele*, aş adăuga eu) pot influenţa cunoaşterea într-o măsură mai mică ori mai mare, atunci ar trebui să fim foarte atenţi cum formulăm *consemnele* pe care le dăm elevilor noştri atunci cînd le propunem o sarcină de cunoaştere. Reuşim să le cerem exact ceea ce gîndim ori vedem cu ochii minţii noastre că ar trebui să facă? Exprimăm clar întrebările la care dorim răspunsuri? Cercetătorii în problemele educaţiei sînt de părere că multe din erorile elevilor se datorează chiar modului de formulare a cerinţelor.

À propos, nu vi s-a întîmplat niciodată în experienţa dvs. şcolară să înţelegeţi altceva decît ar fi vrut profesorul, şi asta cînd aţi fost totuşi atenţi? Cînd nu le vorbim oamenilor „pe limba lor", deci nu le respectăm propriile cadre de cunoaştere, s-ar putea ca ei să ne apară mai puţin „deştepţi" decît în sarcini pe care ei le pot controla verbal.

L. S. Vîgotski despre relaţia gîndire-limbaj

L. S. Vîgotski (*Op. cit.*,) merită o atenţie specială. Mă voi opri asupra concepţiei sale despre formarea noţiunilor, pe de o parte, şi cea despre *aspecte semantice şi fazice ale limbii*, pe de alta.

Una dintre problemele pe care le pune Vîgotski s-ar putea exprima în termeni pragmatici astfel: adultul şi copilul utilizează aceleaşi cuvinte şi se înţeleg în măsura în care cuvîntul, prin funcţia sa de *indicare*, trimite – în cazul amîndurora – la aceeaşi realitate. Dacă ne referim însă la aspectele semantice, aceleaşi cuvinte sau expresii acoperă înţelesuri diferite şi se asociază unor structuri mintale diferite. Vîgotski descrie o formă de gîndire numită de el *gîndirea complexuală*, dependentă de contexte, întîlnibilă fie la anumite vîrste, fie în anumite cadre culturale, fie ca reziduu în polisemantismul limbilor. Spre a înţelege ce este acest mod *complexual* de gîndire, ar fi bine să-l urmărim pe L. S. Vîgotski în descrierea treptelor de formare a noţiunilor, *noţiunea* fiind înţelesul unui cuvînt (a unei forme sonore ori scrise) (L. S. Vîgotski, *Op. cit.*, p. 98-153).

Trepte de formare a noțiunilor

Copiii de vîrstă mică operează mintal cu *imagini sincretice*. În termenii psihologului rus (acum tradus în toate limbile de circulație a informației științifice și citat de mulți dintre cercetătorii care se ocupă de psihologia cunoașterii și a limbajului precum și de psihologia educației), imaginea sincretică este produsă de o „tendință a copilului de a substitui lipsa relațiilor obiective (dintre lucruri și în mintea sa – n.n.) printr-un excedent de legături subiective și de a considera asociația între impresii și idei ca o relație între obiecte". Semnificații diferite pentru copil și pentru adult „se intersectează în același obiect concret", fapt suficient pentru ca ei să se înțeleagă. Se cuvine aici o mică paranteză. Piaget vorbea despre *egocentrismul copilului*, atitudine bazată pe o insuficientă discriminare între sine și celălalt (ceilalți), precum și despre limbajul egocentric (pentru sine) al acestuia. Pornind de la aceeași realitate faptică, Vîgotski pune accentul pe *nevoia de relație* a copilului. Limbajul său poate servi în *relația cu celălalt* (și nu doar pentru *propria cunoaștere a lumii*, ca la Piaget – n.n.), întrucît există referentul pe care și unul și celălalt îl indică la fel, deși îl semnifică (îl cunosc –n.n.) în mod diferit. Regăsim, într-o variantă, problema triunghiului semiotic, figurat de lingviști. Să ne întoarcem însă la *imaginile sincretice*, urmărind un foarte frumos exemplu semnalat de Vîgotski (el l-a preluat de la un cercetător olandez – n.n.). În lucrarea citată mai sus (p. 96), Vîgotski spune: „copilul se folosește de cuvînt ca de una din însușirile lucrului". Iată cum procedează fetița din exemplul analizat: în a 251-a zi de viață ea numește „van-van" (se pronunță: „fan-fan", n.n.) *o fetiță din porțelan*, aflată pe bufet, cu care se joacă deseori; în a 307-a zi ea numește „van-van" *un cîine care latră în curte, portretele bunicului și bunicii, călutul de jucărie, ceasul de pe perete;* în ziua 331-a, „van-van" este numită o *eșarfă de blană cu un cap de cîine* sau *o eșarfă simplă*. Fetița este foarte atentă la *ochii de sticlă;* în a 394-a zi, denumirea se extinde asupra unui *omuleț de cauciuc, care – apăsat - țipă;* în a 396-a zi, același cuvînt denumește un *șirag de perle* sau *termometrul*. Impresiile subiective ale copilului, vagi asemănări obiective parțiale, contiguitatea (alăturarea) spațială ori temporală construiesc imaginea sincretică exprimată prin „van-van". În paranteză fie spus, și pentru noi – stăpîni pe *denotație* – cuvîntul primește *conotații* diferite în situații afective diferite ori în contexte spațio-temporale diferite.

Un al doilea interval al procesului de accedere la *noțiune* (ca înțeles al cuvîntului) îl reprezintă gîndirea complexuală. Aici Vîgotski descrie doi pași: cel al formării „complexelor de obiecte concrete" și cel al formării „pseudonoțiunilor" (*formare*, ca rezultat al acțiunii structurilor mentale ale copilului – n.n.)

Complexele de obiecte concrete reprezintă grupări de obiecte constituite pe baza unor legături obiective, reale, pe de o parte, precum și pe baza unor asociații subiective, datorate imaginației copilului, pe de altă parte. Să luăm un exemplu, din experimentul de formare a noțiunilor desfășurat și descris de Vîgotski. Copilul (subiectul) are în față piese geometrice (precum cele din trusa „Logi" – n.n.) de diferite mărimi, grosimi, forme, culori. Experimentatorul îi cere copilului să aleagă toate *triunghiurile galbene*, oferindu-i o piesă ca model. Copilul poate constitui două tipuri de grupări (complexe de obiecte concrete): prin *difuzia formei* ori prin *difuzia culorii*. Iată o grupare prin difuzia formei: trapezul galben este ales pentru cele *cîteva* asemănări obiective cu triunghiul; va alege apoi pătratul galben pentru că seamănă *oarecum* cu trapezul (patru laturi, două paralele – n.n.); apoi hexagonul galben, căci se apropie oarecum de pătrat (e inscriptibil în cerc, deci dă *impresia* de aceeași organizare spațială ca pătratul – n.n.); în final, va alege cercuri galbene (cercul creează o *imagine subiectivă* asemănătoare cu cea creată de hexagon, „rotunjire" – n. n.). Pe tot parcursul acestor tribulațiuni, culoarea s-a păstrat, ca însușire „reală", nealterată de fluctuațiile impresiilor subiectului. Să urmărim acum o grupare formată prin *difuzia culorii:* copilul alege piese galbene, apoi alege piese verzi (verdele este un amestec de *galben* și albastru – n.n.); apoi alege piese albastre (verdele este un amestec de galben și *albastru* – n.n.); în fine, alege negrul (mai aproape de albastru ca luminozitate – n.n.). De data aceasta, forma s-a păstrat ca însușire „reală" nealterată, culoarea suferind avataruri datorate impresiilor subiective ale copilului. În viața cotidiană, copilul stabilește cele mai neașteptate legături faptice, intuitiv-figurative între obiecte și cuvinte. Îmi amintesc, de pildă, cum povesteau niște copii cu handicap de gîndire ușor despre „o *insectă* care vine și prinde copii *din zbor*". Circulau în acea vreme zvonuri despre existența unei *secte* care răpea copii.

O formă mai evoluată de gîndire complexuală o reprezintă *pseudonoțiunea*. În aceleași condiții experimentale ca cele descrise mai sus, copilul alege *toate triunghiurile galbene*, întrucît modelul oferit de experimentator funcționează ca *imagine - prototip* (în termenii unui psiholog cognitivist de azi – n.n.): el îi asociază, succesiv, *toate* și *numai* triunghiurile galbene, selectînd intuitiv figurile care satisfac simultan criteriile concrete (ca imagini) și asociindu-le succesiv cuvintele corespunzătoare: *triunghi* și *galben*. Vîgotski explică astfel modul de funcționare a minții copilului: „Copilul *nu leagă în mod spontan cuvîntul de o anumită clasă concretă* de obiecte (nu le are în vedere pe toate deodată – n.n.), ci transferă semnificația lui (a cuvîntului – n.n) de la un obiect la altul (operînd secvențial, din aproape în aproape, fără perspectiva întregului – n.n.) (*Op. cit.* p. 126, s.n.).

Piaget corela dezvoltarea limbajului şi dezvoltarea gîndirii. Vîgotski vede utilizarea limbajului ca un *instrument social* asociat unei *pragmatici*: „Copilul nu-şi creează un limbaj propriu, ci *asimilează* limbajul existent al adulţilor din jurul său (el dezvăluie o semantică proprie vîrstei: imagini sincretice, obiecte complexuale concrete ori pseudonoţiuni – n.n.). Copilul *nu creează complexele* ce corespund semnificaţiei cuvîntului, ci *le găseşte gata clasificate cu ajutorul cuvintelor* şi al numelor comune (după cum am văzut, pseudonoţiunea copilului se aplică exact aceluiaşi număr şi fel de obiecte ca şi noţiunea adultului, adică aceluiaşi referent – n.n.).

Datorită acestui fapt, complexele sale coincid cu noţiunile adulţilor, astfel încît apare *pseudonoţiunea: noţiunea complexuală" (Ibidem*, s.n.).

Să posezi cu adevărat *noţiunea* presupune însă mersul împreună al limbajului şi gîndirii, *să conştientizezi o regulă de formare a unui obiect abstract*, a unei *clase*, în care se pot încadra *toate* obiectele concrete de un anumit fel, trecute, prezente şi viitoare. Această posesiune verbal-cognitivă se bazează pe două mişcări ale gîndirii: abstractizarea însuşirilor obiectelor concrete, ca urmare a analizei lor şi sinteza acestor criterii abstracte în definiţia verbal-logică a clasei, lucru posibil după şapte ani.

Semantic şi fazic în dezvoltarea limbajului

Gîndirea nuanţată a lui Vîgotski separă *latura semantică* (de înţeles) de latura *fazică* (sonoră) a limbajului. El demonstrează că dezvoltarea lor merge în sensuri opuse, acesta fiind un argument pentru afirmaţia că „limbajul nu reprezintă o simplă reflexie ca în oglindă a structurii gîndirii" (*Op. cit.*, p. 261). Deschid o paranteză pentru a semnala că Vîgotski descoperă ceva similar atunci cînd se ocupă de psihologia literaturii: legea *formei care ucide conţinutul*. Spre exemplu, o istorie (*fabulă*) dramatică povestită într-un *discurs* aburos, dantelat, „uşor", spiritualizat, produce în receptor o stare de linişte (la nivel fiziologic - o respiraţie calmă, un puls echilibrat) (1973). Reîntorcîndu-ne la psihologia limbajului, un argument în favoarea *evoluţiei în sensuri opuse a gîndirii şi limbajului* este – în opinia lui Vîgotski – drumul de la *cuvinte–frază* spre cuvinte în sens propriu. Latura semantică şi cea fazică sînt în contradicţie: Dezvoltarea *semantică* a limbajului urmează calea *de la propoziţie la cuvînt* (întrucît *cuvînţul-frază* acumulează *înţelesul/* semantica unei propoziţii ori fraze, în vreme ce cuvîntul în sens propriu îşi restrînge înţelesul). Dezvoltarea *fazică* (sonoră) merge de la *cuvînt* („cuvîntul – frază") spre propoziţie, de la o parte sonoră la un întreg sonor.

Neconcordanţa dintre *formă şi conţinut*, ca *un alt fel de fazic şi semantic*, este surprinsă de către Vîgotski astfel, pentru *categoriile gramaticale* versus *categoriile psihologice*: el afirmă că „dincolo de

categoriile gramaticale sau formale se ascund *categoriile psihologice*" şi asta „în fonetică, în morfologie, în lexic şi în gramatică, chiar şi în ritmică". Spre exemplu, *subiectul gramatical* (forma) poate fi uneori în neconcordanţă cu *subiectul psihologic* (conţinutul). Să urmărim mai întîi un exemplu de *concordanţă*. Cineva observă că a stat ceasul din camera sa. El întreabă „ce s-a întîmplat", Subiectul psihologic este *reprezentarea ceasului* din mintea proprietarului. El corespunde cu *subiectul gramatical* din propoziţia prin care altcineva din familie îi răspunde: „*Ceasul* a căzut". Iată în continuare un exemplu de neconcordanţă. Cineva aude cum cade un obiect. El întreabă „ce s-a întîmplat". Subiectul psihologic este acum *reprezentarea căderii*, din mintea sa. Subiectul gramatical este cel din propoziţia prin care altcineva îi răspunde: *Ceasul* a căzut. Cred că această perspectivă deschisă de Vîgotski i-ar putea folosi profesorului pentru a înţelege unele dintre motivele pentru care oamenii pot întîmpina dificultăţi de înţelegere a diferitelor aspecte ale gramaticii.

Problema gîndirii complexuale, expusă în paragraful anterior, poate fi reluată într-un context mai larg. Ea nu este apanajul vîrstei copilăriei. În situaţii practice şi concrete, adultul gîndeşte deseori complexual, amestecînd cunoaşterea obiectivă cu impresiile şi fanteziile sale. De cîte ori nu ne lăsăm conduşi de acel ceva misterios pe care îl numim *intuiţie, fler, miros*, de cîte ori nu etichetăm lucruri şi persoane noi prin difuzia unei cunoaşteri vechi, de cîte ori nu simţim faţă de cineva trăiri negative, nemotivabile logic, doar pentru că are o vagă asemănare (pe care de cele mai multe ori n-o conştientizăm) cu o persoană de care ne leagă amintiri mai puţin plăcute? Primele noastre impresii, de a căror putere de pătrundere sîntem uneori atît de mîndri, nu pot fi şi ele interpretate ca produse ale acestui mod de a gîndi? Dar gîndirea artistului, care încarcă obiectele cu trăirile sale şi creează între lucruri cele mai neaşteptate legături?

Vîgotski descrie funcţionarea gîndirii complexuale inclusiv la schizofrenici şi la populaţiile primitive. Primii, spune el, coboară de la gîndirea noţională pe care au apucat s-o achiziţioneze la una care foloseşte imagini şi simboluri, chiar şi atunci cînd situaţiile vieţii n-o permit, cînd persoana devine astfel inadecvată în muncă sau în relaţiile interumane.

Primitivii utilizează gîndirea complexuală în variate împrejurări ale vieţii. Un exemplu ar fi funcţionarea ei pentru precizarea şi conştientizarea unei identităţi tribale. Vîgotski (*Op. cit.* p. 134) povesteşte că oamenii din tribul *bororo* îşi spun „arara", adică „papagalii roşii". Asta nu înseamnă că ei se consideră identici cu papagalii, relaţia lor cu acele păsări nu este conştientizată printr-o operaţie logică, numele marchează doar un fel de

relaţie de înrudire, ca un nume de familie. Păsările şi oamenii se asociază într-un complex, pe baza aceluiaşi amestec *obiectiv–subiectiv* de trăsături.

Limbile popoarelor care au evoluat astfel spre o gîndire logică, analitică, păstrează în lexicul lor urmele gîndirii complexuale. Vîgotski ia ca exemplu *sinonimele*. Acelaşi obiect poate să intre în grupări complexuale şi să primească „nume de familie" diferite. Iată, aş zice eu, un motiv pentru care înţelesurile sinonimelor nu se suprapun şi nu se pot substitui niciodată complet. Fiecare păstrează ceva „intraductibil", accesibil doar celui care a trăit experienţa concretă a complexului din care cuvîntul a provenit, cu care poate fi asociat. În limba rusă, spune Vîrgotski, pentru „lună" există cuvîntul [luna] , care are şi conotaţiile „capriciu, instabilitate, varietate", dar şi [mεsiatzi] care are şi conotaţia „măsurătoare". O altă formă de manifestare a acestui fel de gîndire este *transferul de nume* de la un obiect la altul (se circumscrie astfel un complex). Spre exemplu, tot în limba rusă, „cerneală" indică mai întîi un lichid pentru scris, de culoare neagră [„Ciornîi"] însemnînd negru, rezultă că lichidul a primit „numele de familie" al obiectelor asociate pentru că sînt negre. Ulterior, s-a vorbit despre „cerneluri" roşii, verzi etc. De data aceasta, „cerneală" a devenit un „nume de familie" pentru toate lichidele cu care se scrie. Îmi vine acum în minte un exemplu din vorbirea noastră, generat de o – pare-se etern supravieţuitoare – gîndire complexuală: numim „blugi" toţi pantalonii sport de bumbac, indiferent de culoare. Transferul de nume presupune asociere, contiguitate, asemănare vagă. El exclude gîndirea logică, utilizarea analizei, abstractizării şi sintezei. *Polisemia*, o altă manifestare a gîndirii complexuale, presupune *transferul de semnificaţii*. Fenomene distincte se îmbină în acelaşi complex printr-un mecanism metaforic. Spre exemplu, în limba rusă [sutki] semnifică 1) locul *de îmbinare* a două bucăţi de ţesătură (noi spunem: „cusătură") 2) colţul izbei* , locul de *„îmbinare"* a doi pereţi şi 3) înserarea, momentul de *„îmbinare"* a zilei cu noaptea (ultimul sens din istoria cuvîntului).

Poate că pentru a înţelege nuanţat problemele învăţării unei limbi ar trebui să meditām asupra uneia dintre afirmaţiile lui Vîgotski, aceea că *istoria limbajului este istoria luptei permanente dintre gîndirea prin noţiuni* şi *vechea* (dar încă actuala) *gîndire complexuală*. Limba o învăţăm precizînd şi definindu-ne termenii riguros, dar şi „simţindu-i" şi visînd asupra sensurilor şi a contextelor (complexelor) în care au vieţuit şi încă vieţuiesc ei. Gîndirea prin imagini şi gîndirea prin noţiuni sînt la fel de îndreptăţite şi de necesare. M-am întrebat întotdeauna de ce profesorii nu te lasă să greşeşti explorînd virtuţile metaforice ale termenilor dintr-o limbă străină – atunci cînd o înveţi

* izbă = casă ţărănească, din lemn.

așa cum fac copiii cu limba maternă. Poate astfel ar fi mai uşor de înţeles expresiile intraductibile, tocmai pentru că ele presupun un joc complexual în interiorul limbii.

U. L. Pl. –urile, adică *unităţile lexicale psiholingvistice*, semnalate de Tatiana–Slama Cazacu (1999, p. 563-567) ar putea fi interpetate în egală măsură ca produse ale unei gîndiri complexuale. D-sa le consideră „unităţi în care sînt împletite psihologicul şi lingvisticul" (p. 561). Este vorba, în esenţă, despre „o folosire personală a cuvintelor" (p. 564- jos), deşi vorbitorul dă impresia că le utilizează în sensul de toată lumea acceptat. Spre exemplu, un elev spune – foarte corect – că „el (scriitorul X, în copilăria sa, n.n.) era o persoană *interiorizată* (adică un introvertit, n.n.)" (*Op. cit., p.* 564, s.n.). Cînd experimentatorul îl întreabă ce înseamnă „interiorizat", elevul răspunde: „Aceasta înseamnă a fi închis într-o cameră – de exemplu ai fost *interiorizat* în cameră pînă la orele trei" (*Idem. s.n.*). Copilul transferă semnificaţia de la „a fi în interior" asupra lui „interiorizat". El mai dă o explicaţie: „Această pictură este *interiorizată* într-o ramă frumoasă (*Ibidem*, s.n.). Pictura este „interiorizată" într-o ramă aşa cum omul este „interiorizat" într-o casă. Sistemul – sper eu, de tristă amintire – al memorării „comentariilor" confecţionate de profesori din petice critice, pentru a căror înţelegere posibilităţile de prelucrare a informaţiei pe care mintea copilului le avea nu ofereau acoperire, acest sistem putea facilita apariţia fenomenului *U L Pl* –urilor în exprimarea elevilor.

Ar fi de dorit aşadar ca profesorul să ştie pe ce experienţe concrete se bazează copilul spre a înţelege corect semnificaţiile unor cuvinte sau expresii. Pentru că pînă la urmă, în cazul citat, copilul ar mai fi putut face un pas metaforic, după părerea mea. A fi *interiorizat* poate însemna să fii *închis în sine*, să te afli – metaforic – *în* propriul *interior, ca şi cum* ai fi în interiorul unei camere.

Limbaj interior

Vîgotski are o contribuţie esenţială şi în această problemă. Aspectul fazic, sonor, reprezintă latura externă a limbajului, în vreme ce aspectul semantic (al înţelesului) reprezintă latura internă. Dincolo de planul semantic, cercetătorului îi apare unul mai profund: cel al *limbajului interior*. Între *limbajul egocentric* şi *limbajul interior* există – în opinia lui Vîgotski – o legătură evolutivă: *„limbajul egocentric presupune o serie de trepte care precedă dezvoltarea limbajului interior"* (*Op. cit.*, p. 270).

Piaget (1989) consideră că egocentrismul copilului se manifestă în percepţie, în gîndire şi în limbaj, prin aceea că el înţelege lumea asimilînd informaţia conform schemelor sale mintale, care nu pot coordona mai multe

perspective, şi se centrează aşadar pe anumite aspecte. Gîndirea egocentrică evoluează, ca şi limbajul, spre o gîndire socializată, specifică adolescentului şi adultului, care permite schimbarea şi coordonarea diferitelor puncte de vedere. Limbajul egocentric are o maximă dezvoltare în stadiul preoperatoriu (3-7 ani), fiind *sincretic*, aşa cum este şi *gîndirea*. Gîndirea sincretică este nondiscursivă, foloseşte imagini, foloseşte analogia, este asemănătoare visului. Consecinţele egocentrismului – afirmă Piaget – nu dispar instantaneu, ci se menţin pînă pe la 11-12 ani (în studiul operaţiilor concrete) pe planul gîndirii pur verbale (atunci cînd copilul nu operează cu obiecte concrete). Sincretismul verbal presupune existenţa unor *blocuri*, unor *scheme de ansamblu care leagă propoziţiile unele cu altele, care creează implicaţii, fără ca acestea să fie analizate* (implicaţii care au caracter egocentric, subiectiv). Piaget a folosit asocierea unor proverbe şi afirmaţii, pentru a explora sincretismul în comprehensiunea limbajului. Iată un mod deformat de înţelegere datorat sincretismului gîndirii (la un copil de 8 ani şi 8 luni): „Cînd pisica nu-i acasă, şoarecii joacă pe masă" (echivalentul românesc al „Le chat parti, les souris dansent") este asimilat ca sens cu „Anumite persoane se agită mult, dar nu fac nimic", pentru că acest copil se centrează pe ideea de agitaţie care produce oboseală. Pisicile aleargă după păsări şi obosesc, ca şi persoanele care se agită mult.

Vîgotski demonstrează experimental că limbajul egocentric (pentru sine, subiectiv şi individual) al copilului nu dispare, în manifestările sale vizibile, la 7-8 ani, nici nu involuează o dată cu dezvoltarea gîndirii ipotetico-deductive, ci evoluează treptat, devenind *limbaj interior*. Vîgotski consideră că limbajul egocentric infantil reprezintă un proces de trecere de la *limbajul extern* la cel *interior*: „[el] însoţeşte activitatea infantilă [doi copii se pot juca alături şi pot vorbi fiecare pentru sine fără ca să se adreseze unul altuia, deci fără intenţia dialogului – n.n.], devine foarte lesne *gîndire* în sensul propriu al termenului, adică preia asupra sa funcţia de planificare a operaţiilor, de soluţionare a sarcinii noi care apare în comportament" (*Op. cit.*, p. 88).

Vîgotski a descoperit că limbajul egocentric şi cel interior seamănă prin *funcţie* (îndeplinesc funcţii intelectuale, de *cunoaştere** - spre deosebire de limbajul extern, socializat, a cărui funcţie esenţială este cea de *comunicare*). Genetic vorbind, limbajul egocentric dispare exact atunci cînd debutează limbajul interior, la începutul perioadei şcolare. Sub aspectul *sintaxei*, el este *fragmentar, prescurtat*: reţine *predicatul* şi părţile de propoziţie care se referă la predicat şi ignoră subiectul şi părţile de propoziţie care se referă la el. *Fonetica* se reduce şi ea la minim. Semantic, limbajul

* Servesc orientării intelectuale: conştientizării, imaginării, gîndirii – în opinia lui Vîgotski

interior are trei caracteristici esenţiale: *sensul predomină faţă de semnificaţie* (conotaţia faţă de denotaţie), se formează *cuvinte complexe* şi unitare prin aglutinare, *cuvîntul este mult mai încărcat* de *sens* (aşa cum în titlul unei opere este absorbit întregul ei conţinut semantic). Vîgotski a constatat aceste particularităţi examinînd limbajul egocentric al copilului, dar a recurs – pentru interpretare – şi la fenomene similare din domeniul limbajului extern.

Utilitatea pe care cunoaşterea problemelor limbajului interior o are pentru profesor este aceea că el trebuie să-i înveţe pe elevii săi să treacă de la *exprimarea pentru sine*, din limbajului interior, la *exprimarea pentru ceilalţi* în limbajul oral şi scris. Ar mai trebui să-i înveţe să acordeze limbajul celorlalţi cu propriul limbaj interior, pentru înţelegerea cît mai completă a discursului celorlalţi. Cred că o scriere care ne apare ca fiind inadecvată: scriere cu o topică inversată etc. poate fi interpretată ca un mod de redactare mai apropiat de legităţile limbajului interior. Trebuie să învăţăm adeseori noi înşine şi să-i învăţăm şi pe alţii explicitarea acestui limbaj implicit.

Cercetări actuale asupra cunoaşterii şi limbajului

În cercetările anilor '90 s-au adunat atît argumente în favoarea susţinerii *concordanţei* dintre dezvoltarea limbajului şi dezvoltarea cunoaşterii, cît şi argumente în favoarea susţinerii *discordanţei* dintre ele.

În ceea ce priveşte *concordanţa*, Smedler şi Torestad, într-o lucrare din 1996 (*apud* Lefrançois, p. 62) afirmă că realizările şcolare cele mai înalte le au copiii cu un nivel înalt de dezvoltare a vorbirii. Beitchman, tot în 1996, (*Idem*) arată că a descoperit o înaltă corelaţie (asociere – n.n.) între abilităţile verbale şi inteligenţa măsurată cu teste specifice. Un alt exemplu al concordanţei, dar cu semn negativ, este oferit de Rondal, în 1993 (*apud* Carrol, *Op. cit., p. 320*). El observă că indivizi cu sindromul Down tind să aibă o întîrziere în dezvoltarea lingvistică proporţională cu disabilităţile lor cognitive. S-ar părea însă că avem de-a face cu un cerc vicios: măsurarea inteligenţei presupune înţelegerea cerinţelor verbale, precum şi construirea unor răspunsuri verbale, orale sau scrise la diferite întrebări. Mai mult decît atît, există secţiuni ale testelor de inteligenţă care se referă la aspecte verbale: vocabular,raţionament verbal etc. (Lefrançois, *Op. cit.*,p. 62).

Există argumente experimentale care susţin în egală măsură şi *discordanţa*. Spre exemplu, copiii cu sindromul Williams, deşi afectaţi cognitiv, posedă abilităţi sintactice (gramaticale – n.n.) intacte, de pildă înţeleg propoziţiile pasive în mai mare măsură decît te-ai aştepta cunoscînd vîrsta lor mentală (Bellugi, Wang şi Jerningan, 1994, *apud* Carrol, *Op. cit.*, p. 321). Cromer, în 1993, descrie cazul unei adolescente cu o afecţiune mintală care o face să vorbească fără oprire. Deşi răspunsurile la testele de

inteligență arătau un considerabil deficit intelectual, tînăra examinată avea un limbaj fluent, foarte corect sub aspectul construcției gramaticale (pasivele, legăturile între propoziții etc.). Cromer afirmă că există şi alte afecțiuni care produc un model similar al dezvoltării diferitelor abilități (Carrol, *Ibidem*).

Pe baza cercetărilor funcționării creierului unui număr redus de pacienți cu corpul calos secționat, ceea ce face ca emisferele lor cerebrale să nu „comunice" între ele, M. Gazzaniga (1992) propune un model *neurocerebral* al proceselor cognitive şi verbale umane. El consideră că există numeroase *module mentale* (formațiuni de celule nervoase legate între ele) care controlează comportamentele omului. Foarte interesant mi se pare faptul că aceste formațiuni pot să nu comunice cu *sistemul verbal* (cu modulele răspunzătoare de producerea sau de receptarea limbajului, care reprezintă un suport, o condiție a conştiinței).

Aşadar, pot exista cîteva tipuri de module: *module verbale* (în emisfera stîngă), *module non-verbale* (în emisfera dreaptă), *module care produc inferențe* (legături logice, tot în emisfera stîngă).

Modulele non-verbale au abilități de cunoaştere specializate. De pildă, recunoaşterea fețelor umane, mai ales a celor cu trăsături regulate, fără semne particulare. În aceste module de cunoaştere se acumulează amintiri, afecte. Ele pot comanda răspunsuri adecvate la stimuli externi, fără ca persoana să poată conştientiza procesul. *Conştientizarea* ar presupune *funcționarea unificată a modulelor non-verbale şi verbale* (deci transfer de informație între emisferele cerebrale). Acest lucru nu se întîmplă în fiecare moment al vieții nici în cazul persoanelor fără afecțiuni cerebrale.

Modulele verbale, care permit memorarea şi recunoaşterea cuvintelor ori expresiilor, nu pot produce judecăți (inferențe).

Modulele specializate pentru inferențe (sau *structurile reflexive* ale creierului) interpretează nu numai evenimentele din lumea externă, ci şi comportamentele observate la propria persoană. Unele din aceste comportamente (conştientizate doar în momentul producerii) au fost „comandate" de modulele non-verbale, s-au produs „automat", „inconştient". Modulele specializate pentru inferențe se străduiesc să le explice, ca şi cum la originea lor ar exista o intenție clară. Oamenii reuşesc - în opinia lui Gazzaniga – să producă explicații, deducții logice asupra unor acte executate fără o conştiință mai mult ori mai puțin clară şi să-şi construiască în acest mod o istorie personală (o biografie) unitară. Această biografie s-ar baza pe *credințe (cred* că am făcut asta pentru că...), constructe ulterioare ale minții,

care ajută la înțelegerea pluralității (diversității) comportamentelor noastre şi la unificarea în conştiință a acestora.

Această teorie, parțială ca oricare alta, ar putea clarifica aspecte ale *învățării implicite*, cea care se produce fără control verbal şi fără posibilitatea de a fi pusă în cuvinte.

Caseta 11
Afirmații fundamentale

Jean Piaget: „Limbajul nu constituie izvorul logicii [...] dimpotrivă, este structurat de ea". „Funcția semiotică [*creatoare de limbaj* non-verbal şi verbal –n.n.] face [...] posibilă gîndirea, oferindu-i un cîmp de aplicație nelimitat [...][dar, reciproc] ea nu progresează decît sub îndrumarea şi datorită aportului acestei gîndiri sau al *inteligenței reprezentative*" „*rădăcinile logicii* trebuie căutate *în coordonarea* generală a *acțiunilor* (inclusiv a conduitelor verbale), începînd cu acel nivel senzori-motor ale cărui scheme par a avea o importanță fundamentală chiar de la început. Acest schematism continuă apoi să se dezvolte şi să structureze gîndirea, chiar cea verbală, în funcție de progresul acțiunilor, pînă la constituirea operațiilor logico-matematice".
(1966, p. 76-78, s.n.)

L. S. Vîgotski: „Gîndirea şi cuvîntul nu sînt legate printr-o legătură originară. Această legătură apare, se modifică şi capătă amploare în însuşi mersul dezvoltării gîndirii şi cuvîntului" (1972, p. 250).
„Noul [...] în teoria despre gîndire şi limbaj constă în descoperirea că *semnificațiile cuvintelor se dezvoltă*" (*Op. cit.*, p. 252).
„*neidentitatea* dintre latura fizică şi cea semantică a vorbirii [...] nu exclude *unitatea* uneia cu cealaltă" (*Op. cit.*, p. 263, s.n.).
„*limbajul interior* [...] trebuie considerat [...] ca o funcție absolut deosebită a vorbirii, specifică prin *structură* şi *mod de funcționare*, care, datorită faptului că este organizată cu totul altfel decît limbajul exterior, se află, cu acesta din urmă, într-o *unitate dinamică* indestructibilă, de trecere de la un plan la altul" (*Op. cit.*, p. 282 – sus, s.n.).

Dicționar

semantic	**=**	**aspect al limbajului care se referă la înțeles**
expresiv	**=**	**aspect al limbajului care se referă la forma sonoră sau grafică**
inteligența reprezentativă	**=**	**inteligența senzoriomotorie (din perioada 0-2 ani) este continuată de inteligența reprezentativă, aşadar**

		inteligenţa este anterioară şi izvor al gîndirii şi limbajului
parataxa	=	relativă dependenţă a propoziţiilor, nemarcată prin cuvinte de legătură
semnificat	=	înţelesul cuvîntului
semnificant	=	cuvîntul, expresia
referent	=	obiectul care este numit prin cuvînt
terapii experienţiale	=	terapii care simulează situaţii de viaţă, stimulînd *clienţii* să participe la experienţe concrete, să descopere şi să experimenteze comportamente noi, adecvate şi eficiente
fobie	=	frică morbidă faţă de un anumit obiect, acţiune ori situaţie (de ex.: agorafobie, frica de a ieşi în spaţii deschise, pe stradă)
gîndire operatorie	=	gîndire logică posedînd operaţii concrete sau abstracte
raţionament inductiv	=	de la cazuri particulare spre general (ex.: aceşti zece mii de oameni posedă limbaj, deci toţi oamenii posedă limbaj)
raţionament deductiv	=	de la general spre particular (ex.: Toţi oamenii posedă limbaj, deci *acest om* posedă limbaj)
raţionament transductiv	=	de la particular la particular (A vorbeşte engleza. B vorbeşte engleza. B este la fel ca A. Uneori acest raţionament este corect, alteori nu. B. poate fi englez, ca şi A, dar poate avea şi o altă limbă maternă)
limbă	=	fenomen social, sistem de coduri
limbaj		utilizare specifică a limbii, de către un individ
limbaj al unei ştiinţe	=	utilizare specifică a limbii de către un grup de specialişti ori de meseriaşi
denotaţie	=	sensul principal, cel mai limitat, al unui cuvînt, valabil în orice situaţie, fără adaosuri sentimentale, metaforice, contextuale.
conotaţii	=	sensurile colaterale, contextuale, obiective sau subiective ale unui cuvînt
prototip	=	o imagine prin raportare la care se constituie o clasă de obiecte (ex.: „mărul" pentru „fructe")
pragmatică	=	studiază efectul situaţiei de vorbire asupra unui enunţ, dar şi efectul enunţului (discursului) asupra relaţiei dintre vorbitori
fabulă	=	întîmplările despre care se povesteşte în ordinea lor logică, temporală, cauzală
discurs	=	povestea despre aceste întîmplări, legate de această dată în ordinea pe care o vrea naratorul
sindromul Down	=	boala Langdom-Down, datorată unei aberaţii cromozomiale (un cromozom în plus la perechea 21), caracterizată prin întîrziere psihomotorie (coeficientul de inteligenţă scăzut)

sindromul Wiliams	=	ansamblu de aspecte patologice psihice şi fizice precum: malformaţii cardiace, retardare mintală, faţă asemănătoare cu a unui „spiriduş"

Cuvinte şi expresii – cheie

- *Achiziţii timpurii* (comunicare prelingvistică, acte comunicative declarative, acte comunicative imperative, perioadă intrauterină, vorbire holoexpresivă, cuvînt–frază, vorbire telegrafică, strategii de achiziţie a limbajului, strategie referenţială, strategie expresivă, stadiu), *achiziţii în prima copilărie* (stadiu, parataxă, bloc sintagmatic, întrebări, balbism, suprageneralizarea regulii, bloc sintagmatic, stil al vorbirii copilului), *achiziţii tardive* (polisemie, sens figurat, flexiune, întrebări, capacităţi metalingvistice, limbaje secrete, factori ai achiziţiei limbajului, comunicare în clasă, dialog intercultural)
- *Funcţie semiotică* (limbaj non-verbal, pre-reprezentare în act, imitaţie în prezenţa modelului, re-prezentare în act, imitaţie amînată, joc simbolic, desen/imagine mentală, re-prezentare în gîndire, evocare verbală, prototip)
- *Limbaj şi cunoaştere* (învăţare verbală, nivel de operare mentală, diferenţe lingvistice-diferenţe ale cunoaşterii , ipoteza lui Whorf, gîndire complexuală, imagini sincretice, complexe de obiecte concrete, pseudonoţiune, noţiune, egocentrism, nevoie de relaţie, limbajul-instrument social, latură semantică a limbajului, latură fazică a limbajului, legea formei care ucide conţinutul, sinonimie, polisemie, transfer de nume, transfer de semnificaţie, unităţile lexicale psiholingvistice, *concordanţă* a dezvoltării limbajului şi cunoaşterii, *discordanţă*, module mentale, module verbale, module nonverbale, module specializate pentru inferenţe, învăţare implicită)

Aplicaţii

1. *Strategiile referenţiale* ori *reflexive* de achiziţie a limbajului se regăsesc – în variante analoage – la adulţii care învaţă limbi străine? Argumentaţi cu exemple din experienţa personală (despre propria învăţare, despre elevi pe care i-aţi meditat etc.).
2. Copiii mici pun *întrebări* pentru că au nevoie de atenţie, de contacte verbale, cer ajutor, cer dragoste. Reflectaţi asupra

situațiilor în care *copii mai mari, adolescenți* sau chiar *adulți insecurizați* au procedat la fel. Descrieți astfel de situații (context, personaje, ce face unul, ce face celălalt, explicații posibile ale comportamentelor) ori imaginați-le, dacă nu vă amintiți să fi fost martori sau actori la vreuna.

3. Gîndiți-vă la exemple de *suprageneralizare a regulii în procesul învățării* unei limbi străine. Faceți un inventar al acestui *tip de dificultăți* pe care le poate întîmpina cel care ia contact cu limba străină pe care dvs. o cunoașteți sau o predați.

4. a) Evaluați-vă capacitățile metalingvistice în limba română și în limba străină, marcînd cîte un punct pe următoarele scale:

evaluarea corectitudinii discursului oral 1_._._._._._._._10

evaluarea corectitudinii discursului scris 1_._._._._._._._10

adaptarea limbajului la situații sociale 1_._._._._._._._10

umor lingvistic 1_._._._._._._._10

b) Comparați evaluarea proprie cu cea pe care v-a făcut-o un coleg; comparați performanțele corespunzătoare celor două (sau mai multe) limbi.

c) Concretizați capacitățile mai sus enunțate. Spre exemplu, ce aspecte ale corectitudinii discursului oral aveți în vedere?

- ....
- ....
- ....
- ....

etc.

Dar ale corectitudinii discursului scris?

d) Ce alte capacități metalingvistice are un adult, în opinia dvs.?

e) Descrieți un *joc simbolic* (bazîndu-vă pe experiența proprie, pe amintirile celor din familie ori pe observațiile dvs. asupra copiilor). Urmăriți vîrsta copilului, cadrul acțiunii, personajele, materialele folosite; faceți ipoteze asupra *nevoilor, fricilor, dorințelor* copilului care inventează jocul și participă la acest joc.

Variantă: urmăriți ce jocuri pe calculator preferă copilul; faceți ipoteze asupra motivelor pentru care le preferă (nevoi, frici, dorințe).

d) Argumentați cu exemple *pro* sau *contra* ipoteza lui Whorf.

e) Căutați exemple de funcționare a *gîndirii complexuale*, urmărind cu atenție interviurile cu trecătorii pe care reporterii de televiziune le fac pentru sondarea opiniei ori cu scopul de a colecționa erori de limbaj, de a verifica dacă se cunosc înțelesurile unor cuvinte etc.

Bibliografie

Tatiana Slama-Cazacu (1999), *Psiholingvistica – o știință a comunicării*, București, Editura All

Jean Piaget, Bärbel Inhelder (f.a. pentru traducerea în română; în franceză, 1968), *Psihologia copilului*, București, E.D.P., trad. de Dan Răutu

Bärbel Inhelder, Hermine Sinclair, Magali Bovet (1977), *Învățarea și structurile cunoașterii*, trad. de C. Păunescu și V. Dumitrescu, București, E.D.P.

L. S. Vîgotski (1972), *Opere psihologice alese*, vol II – *Gîndire și limbaj*, București, E.D.P., trad. de Valentina Radu și Ludmila Slifca.

L. S. Vîgotski (1973), *Psihologia artei*, trad. de I. Cristea, București, Editura Univers

Mircea Miclea (1994), *Psihologie cognitivă*, Cluj-Napoca, Casa de Editură Gloria SRL

* * *

John W. Lorton și Eveleen L. Lorton (1984), *Human Development. Through the Lifespan*, Monterey, California, Brooks/ Cole P.C.

David W. Carrol (1999), *Psychology of Language*, Brooks/ Cole P. C., an International Thomson Publishing Company

Guy R. Lefrançois (2000), *Psychology for Teaching*, Wadsworth, a division of Thomson Learning P. C.

Jean Piaget (1989), *Le langage et la pensée chez l'enfant*, Paris, Delachaux et Niestlé

Michael S. Gazzaniga (1992), „Brain Modules and Belief Formation", în F. S. Kessel, P. M. Cole, D. L. Johnson, *Self and Consciouness: Multiple Perspectives*, Lawrence Erlbaum Associates, Publishers

ANEXA Nr. 1



ANEXA Nr. 1



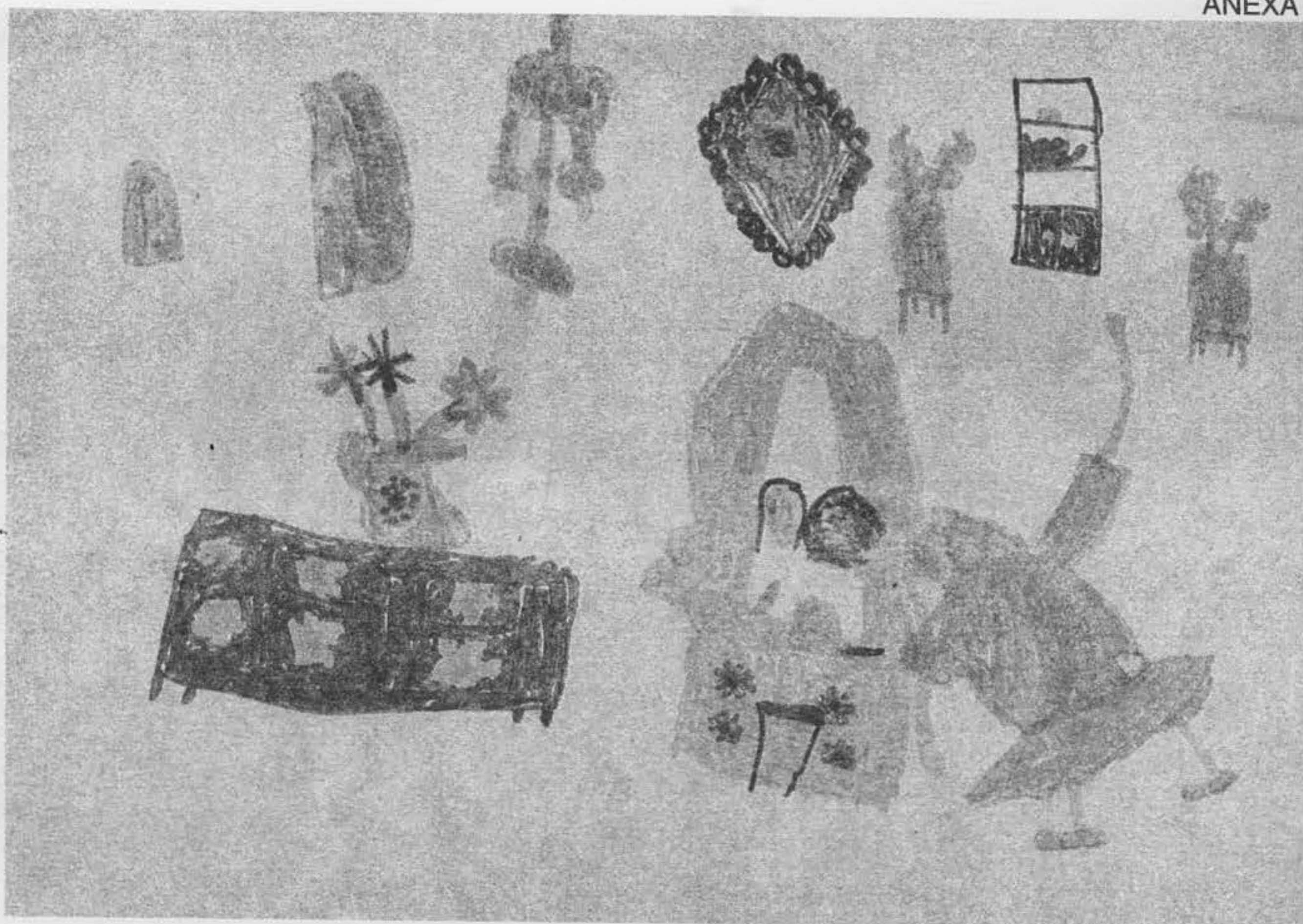
ANEXA Nr. 2



ANEXA Nr. 3



ANEXA Nr. 4



ANEXA Nr. 5



ANEXA Nr. 6

ANEXA Nr. 7



ANEXA Nr. 8





ANEXA Nr. 9

